

**DIAMANTINO TAVARES FREIRE**

**A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade**



**Licenciatura em Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses**

**Praia, Junho 2009**



DIAMANTINO TAVARES FREIRE

## **A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade**

Monografia apresentada ao Curso Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses da Universidade de Cabo Verde como requisito parcial para conclusão do curso especialização em Educação.

Orientado pela Mestre Flávia Ba

Praia, Junho 2009

**O júri**

Presidente \_\_\_\_\_

Arguente \_\_\_\_\_

Orientadora \_\_\_\_\_

\_\_\_\_/ \_\_\_\_ de 09

**Dedicatória:**

Este trabalho monográfico é dedicado em especial aos meus pais **Simão Freire Semedo e Maria Teresa Tavares Mendonça**, aos meus irmãos **Florentino Tavares Freire, Olga Maria Tavares Freire, Aldair Tavares Freire, Simone Tavares Freire** e à **Maria Conceição Andrade Santos Monteiro**, pelo apoio incondicional que me concederam e porque sem eles seria difícil, senão impossível, realizar este sonho.

**Agradecimentos:**

Apesar do esforço individual, a concretização deste trabalho tornou-se possível com a colaboração de várias pessoas que se disponibilizaram a colaborar comigo e a quem tenho a honra de expressar o meu agradecimento:

Em primeiro lugar, começo por agradecer a Deus por ter me dado vida e saúde durante os cinco anos do curso e por não ter me abandonado nos momentos mais difíceis que enfrentei.

Em segundo lugar, e não menos importante, agradeço aos meus pais Simão Freire Smedo e Maria Teresa Tavares Mendonça pelo apoio moral, emocional, económico e por terem acreditado em mim, incentivando-me a estudar durante os cinco anos; ao meu irmão Florentino Freire, à sua esposa Graciete Almeida, à Maria Conceição Andrade Santos Monteiro que sempre esteve presente nos momentos mais difíceis da minha vida (formação), pelo carinho e pelo incentivo manifestado.

À minha orientadora do trabalho fim de curso, Mestre Flávia Domingas Ba, que sempre esteve presente em tudo que foi preciso ajudando-me de forma incondicional, com dedicação, motivação e um grande espírito de equipa e pela forma sábia como orientou a execução deste trabalho, pelo incentivo, pela sua disponibilidade demonstrada ao longo da investigação.

Aos professores, colegas do curso e amigos (Raimundo Tavares, Evolorena Neves, Paulo Jorge Mendes Tavares, Jacileida Rosa Santos Monteiro) pela disponibilidade, ajuda e companheirismo que demonstraram no decorrer do estudo e na concepção deste trabalho monográfico.

A todos bem hajam!

*A primeira necessidade é ensinar as crianças a ler com uma fluência absoluta, de forma a jamais poderem esquecer essa aptidão ao longo da vida e de forma a que os olhos jamais se detenham perante o obstáculo, seja em que livros for. Ser capaz de ler sem hesitações, como vós e como eu, eis a chave de tudo.*

***Jean Jaurès***

## ÍNDICE:

### INTRODUÇÃO -----pag.8 - 11

1. Justificação do tema
2. Estrutura da monografia
3. Enquadramento metodológico

### CAPÍTULO I - A leitura e os seus benefícios – contributo da leitura para a formação do aluno.

- 1.1 - Revisão conceptual do termo leitura e respectivos modelos ----- 12-18
- 1.2 - O contributo da leitura para o desenvolvimento da competência linguística ----- 19-22
- 1.3 – A competência da compreensão escrita e as particularidades do texto literário----- 23-25
- 1.4 – Requisitos necessários para a compreensão do (s) sentido (s) do texto literário-----26-29

### CAPÍTULO II – No âmbito da Didáctica da Literatura: a abordagem do texto literário

- 2.1 - O texto literário como objecto de reflexão -----30-32
- 2.2. -Modalidades de leitura para reflexão e argumentação sobre o texto literário-----33-36

### CAPÍTULO III – A argumentação literária

- 3.1 - Conceito de argumentação -----37-39
- 3.2 - A pertinência da argumentação na modalidade de leitura crítico-analítica -----40-42
- 3.2.1 –Ponto de situação - A leitura do texto literário: o desenvolvimento da capacidade argumentativa-----43-44

### CAPÍTULO IV - «As dedadas» de *As Mãos dos Pretos* - A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade»

- 4.1 - *As Mãos dos Pretos* de Bernardo Honwana: proposta metodológica de leitura crítico-analítica numa turma de décimo ano de escolaridade -----45-47
- 4.1.2 - Análise do conto *As Mãos dos Pretos* – a leitura crítico-analítica -----48-51
- 4.1.3 - “*As Mãos dos Pretos*”: experiência de leitura crítico-analítica e de argumentação sobre pontos de vista numa turma de 10º ano de escolaridade -----52-60

4.1.4 - A influência da leitura crítico-analítica para a realização do debate – análise das aulas ministradas -----	61-62
---	-------

4.1.4.1 - A dinamização do debate -----	63-70
---	-------

4.2 - A motivação para a reflexão e argumentação sobre o texto literário no Ensino Secundário em Cabo Verde: o que pensam os professores? -----	71-81
---	-------

<b>Considerações finais -----</b>	<b>82-85</b>
-----------------------------------	--------------

<b>Bibliografia -----</b>	<b>86-87</b>
---------------------------	--------------

<b>Anexos</b>	
---------------	--



## Introdução

### 1. Justificação do tema

À pergunta de partida “*como desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos a partir da leitura crítico-analítica do texto literário?*” a presente monografia apresenta, como proposta de solução de resposta, o próprio título: *A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade* – título que se procurou justificar ao longo dos quatro capítulos e quinze subcapítulos em que a pesquisa se encontra dividida.

Para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos a partir da leitura crítico-analítica do texto literário foram traçados seis objectivos, um de carácter geral e cinco de carácter específico. O objectivo geral foi o de *conciliar a leitura do texto literário com a optimização da competência da oralidade, através da dinamização de uma actividade de comunicação oral (o debate)*. Os cinco objectivos específicos foram os seguintes:

- (1) – Analisar os benefícios da leitura para o desenvolvimento da competência textual relativamente ao texto literário;
- (2) - Seleccionar modalidades de leitura adequáveis à reflexão e argumentação sobre o texto literário;
- (3) - Conceber uma proposta metodológica de leitura crítico-analítica de um texto literário de um autor de Língua Portuguesa, com vista ao desenvolvimento da capacidade argumentativa;
- (4) - Efectuar uma experiência didáctico-pedagógica de articulação entre a leitura crítico-analítica de um texto literário de carácter argumentativo e a dinamização de uma actividade de comunicação oral em sala de aula;
- (5) - Analisar a opinião de professores de Língua Portuguesa sobre o estudo do texto literário e o desenvolvimento da capacidade argumentativa no segundo ciclo do ensino secundário.

O estudo do texto literário, no sentido da leitura integral inicia-se no actual contexto de ensino-aprendizagem de Cabo Verde, no segundo ciclo do ensino secundário. É o momento onde os docentes envidam esforços para dinamizar estratégias de leitura extensiva ligadas estas, por sua vez, à leitura do texto literário. A prática da leitura extensiva está ligada às “actividades

exercidas sobre o todo da obra” (AMOR, 1993:98). Estas actividades, por sua vez, requerem do aluno um pré-requisito fundamental para se dinamizarem estratégias de compreensão e de consolidação da leitura: o da capacidade reflexiva e argumentativa. A capacidade reflexiva prende-se à análise, interpretação e realização de juízos de valor sobre a obra lida. A capacidade argumentativa prende-se à exposição de argumentos, advenientes do próprio texto trabalhado em sala de aula.

A primeira motivação científica para a realização do presente trabalho adveio da necessidade de (1) – levar os alunos a apreciarem esteticamente obras literárias, objectivo para o qual deverá concorrer a dinamização da modalidade de leitura crítica; (2) – conduzir os alunos a emitirem juízos críticos sobre as obras estudadas, com a finalidade de serem capazes de produzir um discurso argumentativo coerente. Desta forma, crê-se que os alunos estarão aptos para, nos níveis de ensino seguintes, optimizarem as capacidades de análise, interpretação e reflexão sobre obras literárias mais complexas.

A segunda motivação científica para a realização da presente monografia foi a da necessidade de estudar, rever e reflectir sobre práticas didáctico-pedagógicas ligadas à evolução do conceito e modalidades de leitura, à prática da leitura extensiva, ao contributo da leitura do texto literário para o desenvolvimento da competência comunicativa. Aliado a tudo isto, juntou-se a necessidade de rever conceptualmente a noção de argumentação, *latu sensu*, para depois articular todos este elementos com a prática da leitura extensiva em sala de aula.

A partir das motivações apresentadas e dos seis objectivos traçados, a estrutura da monografia procurou respeitar a sequência teórico-prática que se apresenta seguidamente.

## 2. Estrutura da monografia

A presente monografia encontra-se estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, na perspectiva da *leitura e os seus benefícios*, efectuou-se a *revisão conceptual do termo leitura e respectivos modelos* (ponto 1.1), enquadrando a monografia no âmbito da prática interactiva da leitura. Seguiu-se a esta revisão conceptual uma análise do *contributo da leitura para o desenvolvimento da competência linguística* (ponto 1.2), à qual se aliou a definição da *competência da compreensão escrita* (ponto 1.3), articulada com *as particularidades do texto literário* e os *requisitos necessários para a compreensão* (ponto 1.4) do mesmo.

No segundo capítulo, tendo como ponto focal o *âmbito da Didáctica da Literatura e a abordagem do texto literário*, procedeu-se à dissertação sobre o *texto literário como objecto de reflexão* (ponto 2.1), e sobre as *modalidades de leitura para reflexão e argumentação sobre o texto literário* (ponto 2.2).

O terceiro capítulo foi inteiramente dedicado à *argumentação literária* compreendendo a definição do *conceito de argumentação* (ponto 3.1), a sua *pertinência na modalidade de leitura crítico-analítica* (ponto 3.2), e o *contributo da leitura do texto literário no desenvolvimento da capacidade argumentativa* (ponto 3.2.1).

No quarto capítulo, de orientação marcadamente prática – «*As dedadas*» de *As Mãos dos Pretos - A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade*», efectuou-se uma *proposta metodológica de leitura crítico-analítica numa turma de décimo ano* denominada de *turma-exemplo*, por questões de confidencialidade, (ponto 4.1), do texto literário *As Mãos dos Pretos*, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana, ao que se seguiu uma *análise do conto* (ponto 4.1.2) – a leitura crítico-analítica. Procurando respeitar-se uma sequência lógica, apresentou-se a *experiência crítico-analítica de leitura e de argumentação sobre pontos de vista na referida turma* (ponto 4.1.3), numa sequência de duas aulas, com um intervalo de sete dias entre ambas. Para a conclusão da parte prática, verificou-se qual a *influência da leitura crítico-analítica na dinamização de uma actividade de comunicação oral* (ponto 4.1.4). Seguiu-se a análise das duas aulas acima referidas, na perspectiva da leitura crítica e da *dinamização de um debate* (ponto 4.1.4.1), em torno da exploração temática do texto literário abordado. O último subcapítulo da monografia – o ponto 4.2 - encerra a pesquisa com a *análise de dados do questionário realizado*.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, a bibliografia e os anexos.

### 3. Enquadramento metodológico

*A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade* envolveu duas componentes-chave em articulação: a orientação teórica e a orientação prática. Na orientação teórica, optou-se pela revisão conceptual, descrição e comentários sobre as duas componentes nucleares do título: a *leitura do texto literário* e a *argumentação*. Desta forma, as referências bibliográficas de suporte para os três primeiros capítulos, dedicados à *leitura*, *competência linguística* e *competência da compreensão escrita*, *leitura do texto literário*, *Didáctica da Literatura* e *argumentação* foram (por ordem cronológica de publicação): ROBERTS (1969), GEPHART (1970), BARTHES (1973), JENKINSON (1976), VIGNER (1979), REIS (1981), SHAW (1982), SILVA (1989), AGUIAR E SILVA (1990), HABERMAS (1991), GRÁCIO (1992), HARLOW s/d *apud* ESPÍRITO SANTO (1992), GIASSON (1993), AMOR (1993), REIS (1999) VILELA (1999), STOCKLER (2000), GOULART (2000), CEIA (2005), LAMAS (2007) e VALADARES (2007). Foram também utilizadas outras referências *web*gráficas que aparecem citadas quer em corpo de texto, quer na bibliografia.

Na orientação prática e sempre em paralelo com a componente teórica optou-se por se dedicar um capítulo à articulação entre as várias subcomponentes teóricas e a componente prática. O capítulo IV, por sua vez subdividido em seis subcapítulos, apresenta a realização da experiência de leitura crítico-analítica e de argumentação sobre o texto literário. Seleccionou-se uma turma do décimo ano de escolaridade do Liceu Domingos Ramos, Cidade da Praia, ilha de Santiago, a que se deu o nome de *turma-exemplo*. Solicitou-se a autorização, com a devida antecedência, da docente da *turma-exemplo*, para que no âmbito da prática da leitura extensiva, se pudessem realizar duas aulas experimentais, a base prática da presente monografia. Foram elaborados dois planos descritivos de aula (em anexo), submetidos previamente à apreciação da docente da *turma-exemplo* e da orientadora da monografia, para garantir a acuidade quer das informações científicas a transmitir aos alunos, quer da prática pedagógica. As aulas realizadas a 20 e 27 de Março de 2009 foram alvo de descrição, comentário e reflexão, momentos que encerram a análise das aulas acima referidas.

Incluiu-se, por fim, ainda no quarto capítulo, o resultado de um inquérito aplicado a nove professores do décimo ano de escolaridade, pertencentes aos quadros de nove escolas da Cidade da Praia, de forma a conjugar os dados constatados a partir da prática com a opinião dos professores sobre o ensino do texto literário e a capacidade argumentativa dos alunos. Esta articulação, por sua vez, encerra a monografia, sob o título *considerações finais*.

# CAPÍTULO I - A leitura e os seus benefícios – contributo da leitura para a formação do aluno

## 1.1 Revisão conceptual do termo leitura e respectivos modelos

Formar leitores críticos que não aceitam passivamente um texto, independentemente da sua tipologia, é uma das atribuições do professor da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que a descoberta do texto passa pelas diferentes interpretações que possa suscitar, estas sempre fundamentadas. É a partir da leitura, entendida à partida como um conjunto de processos com diferentes graus de complexidade, que se conseguem descortinar os sentidos denotativo e conotativo de um texto. A escola apresenta, a partir de determinados níveis de ensino e como um dos objectivos de aprendizagem (mediante o convívio reflexivo com os textos), o desenvolvimento das capacidades inerentes ao acto da leitura.

Para contextualizar o acto de leitura como fenómeno de apreensão, compreensão e análise crítica, rever-se-ão algumas acepções e modelos de «*leitura*», para melhor enquadrar o objectivo da presente monografia. Depois de revistos conceptualmente os referidos modelos e acepções, apresentar-se-ão os que se adequam ao desenvolvimento da capacidade argumentativa no segundo ciclo do ensino secundário.

\* \* \*

VIGNER (1979) em «La lecture: une pratique historique»<sup>1</sup> apresenta, diacronicamente, quatro acepções que, ao longo da História, marcaram a prática da leitura: a *leitura antiga* (remetendo para a Antiguidade Clássica), a *leitura religiosa* (a partir do nascimento das três religiões monoteístas), a *leitura funcional* e a *leitura pessoal*.

Na Antiguidade Clássica, a leitura revestia-se de um carácter público, sendo realizada através de recitais, pelo que assumia um carácter predominantemente oral, constituindo o receptor uma entidade passiva. Os recitais eram frequentemente organizados em círculos privados e a actividade de leitura: “consistait à rouler et dérouler le parchemin, ce qui n’autorisait

---

<sup>1</sup> VIGNER, Gérard, *Lire: du texte au sens*, CLE International, Paris, 1979.

jamais qu'une vue partielle du texte. Le contact avec le texte n'était donc pas un contact visuel avec une écriture, mais, le plus souvent, l'audition d'une parole ». (VIGNER, 1979 : 18). Com o advento das três grandes religiões monoteístas, Judaísmo, Cristianismo e Islão, a leitura passa a assumir um carácter exegético, doutrinário, mas onde o receptor, de certa forma, continua a desempenhar o papel de receptáculo de ensinamentos, uma vez que a recitação da Bíblia, do Talmude e do Corão servia para doutrinar as respectivas comunidades. Estava-se ainda longe da leitura individual/pessoal, uma vez que a exegese e os comentários eram feitos por um clero bastante letrado: “de telles religions exigent un clergé lettré, cultivé, même sommairement, puisqu'il doit pouvoir lire les Livres Saints, les textes de la liturgie, recueils de décisions conciliaires et même des éléments de droit canon.” (VIGNER, 1979: 19).

Entre os séculos XVI e o início do século XIX, com as trocas comerciais, o aumento da densidade populacional e com a complexificação das relações sociais, dá-se uma grande importância a todo o material escrito, de forma a dar a conhecer às comunidades todos os conjuntos de regras sociais e económicas próprias de sociedades em amplo crescimento. As motivações religiosas para a leitura são progressivamente substituídas pelas motivações económicas; saber ler passa a significar o acesso a obras de carácter científico e técnico – daí o carácter *funcional* da leitura. Começamos a aproximar-nos, gradualmente, da aceção de leitura como acesso alargado ao conhecimento.

A aceção do acto de leitura enquanto processo de enriquecimento e de valorização pessoal surge com a laicização das sociedades e a difusão de vários tipos de conhecimento. Ler deixa de significar a recepção passiva de uma mensagem de Fé mas passa a ser uma forma de interpretar as mensagens num espaço mental individual, a partir do qual a pessoa se evade das pressões da comunidade:

Pouvoir lire, au fil des siècles, est devenu l'effort continu de l'homme pour échapper au cercle restreint du groupe auquel il appartient, pour accéder progressivement à une communauté intellectuelle et culturelle plus dispersée, mais plus étendue, plus ouverte, disposant ainsi de nouvelles sources d'information, relativisant et par-là même dévaluant le savoir des anciens et la force de la coutume. Lire permettra d'accéder au général, de passer de la coutume à la loi, du fait d'expérience à la théorie, à la règle, de parvenir à la fois à un degré supérieur de connaissance, d'abstraction et en même temps de conscience de soi. (VIGNER, 1979 : 23)

Do carácter funcional da leitura, gradualmente se transitou para o carácter *pessoal*, aquele em que nos centraremos. É este o tipo de leitura que permite que o leitor retire as suas conclusões, depois de reflectir sobre o tema do texto, levando-o a construir/problematicar o seu próprio conhecimento:

Cet aspect du lire est en fait étroitement lié à l'histoire de l'individualisme. Il faut en effet que le lecteur se perçoive comme individu différent, unique, autonome, pour établir avec le texte un type nouveau de rapports qui engendreront de nouvelles attitudes, de nouveaux comportements. (VIGNER, 1979 :23).

Sendo o leitor um indivíduo único e autónomo, a problematização, a discussão e a capacidade de argumentar<sup>2</sup>, mediante pontos de vista pessoais, passa a fazer parte das novas atitudes e comportamentos referidos por VIGNER (1979), relativamente à leitura. Para se atingir este grau de problematização (compreender para discutir), os modelos de leitura foram evoluindo, para que o leitor deixasse de ser uma entidade passiva para passar à categoria de *co*-autor do texto.

AMOR (1993: 84-89), no capítulo dedicado às concepções e modelos de leitura, aponta sete modelos, dos quais se destacam quatro - aqueles que, de forma combinada, melhor se adequam à leitura do texto literário e ao desenvolvimento da capacidade argumentativa: **análise pela síntese, hipóteses múltiplas, construtivista e reconstrutor**. Os outros modelos – **estruturalista, processamento de dados e leitura sem mediação sonora** – surgem exclusivamente virados para a leitura como “processo instantâneo e mediado pela fala de conversão de um significado, codificado em estímulos visuais, num outro significado” (Idem, 84) - **modelo estruturalista** - variando entre as várias etapas do processo de reconhecimento de símbolos (**modelo de processamento de dados**) e “a activação de um léxico visual, num dado contexto linguístico” [**modelo de leitura sem mediação sonora** (Idem, 85)].

Dos quatro modelos que possivelmente se adequam à leitura do texto literário e ao desenvolvimento da capacidade argumentativa destaca-se o modelo da **análise pela síntese** que segundo AMOR (1993:85) “assenta numa concepção mista (sintético-analítica) da leitura postulando que ela se realiza pela conjugação de processos indutivos com correspondentes processos dedutivos”. Entende-se que este modelo se adequa à leitura do texto literário e ao

---

<sup>2</sup> - Entenda-se aqui «argumentar», *latu sensu*, como “apresentar argumentos, alegar, discutir, debater.” Informação retirada de [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt), site consultado a 06/04/2009.

desenvolvimento da capacidade argumentativa, na medida em que o leitor terá de articular os dados do texto lido com os conhecimentos já adquiridos, criando expectativas, formulando hipóteses, prevendo e antecipando sequências, levando a um progressivo amadurecimento das capacidades crítica e argumentativa do leitor/aluno.

No modelo das **hipóteses múltiplas** “o processo da leitura ocorre em vários planos, nos quais vão sendo tomadas decisões, fixados sentidos e anulados outros, em consonância com hipóteses já confirmadas ou com dados fornecidos por novas sequências.” (AMOR, 1993:87). Este modelo, por sua vez, auxilia o desenvolvimento da capacidade argumentativa e, tal como o modelo da **análise pela síntese**, é também aplicável ao texto literário, já que sendo este de carácter plurissignificativo e sujeito a várias interpretações possibilita ao leitor, neste caso aos alunos, tomar decisões, fixar e rejeitar informações fornecidas pelo texto. Ora, quando um leitor e, em particular num contexto de leitura extensiva, quando um aluno consegue filtrar e tratar criticamente a informação demonstra claramente a sua autonomia e competência para argumentar criticamente sobre a selecção da informação efectuada através do acto da leitura, desenvolvendo assim o seu próprio conhecimento, objectivo que vai ao encontro do que defende o modelo **construtivista**.

Caracterizando o modelo **construtivista**, AMOR (1993:88) sublinha que ler “é confrontar, julgar ou até desejar no plano interno e externo, o objectivo da leitura, o texto, com os esquemas disponíveis do leitor – a sua visão do mundo”. Vê-se que este modelo “remete a leitura para os domínios dos sistemas de crenças, valores e afectos do indivíduo, tanto como para a área do conhecimento” (Idem: 88). Assim, tal como nos modelos anteriores, o leitor é colocado em destaque, de modo que seja ele o principal responsável pela construção de novos sentidos do texto, o que lhe permite exercitar a capacidade argumentativa. Este modelo **construtivista** aproxima-se do modelo **reconstrutor**, pressupondo este último a interacção comunicativa entre o leitor e o texto (Idem:89). Este modelo “aproximar-se-á de um modelo de produção, postulando-se o leitor como participante cooperativo do acto de comunicação que a leitura, de facto é.” (Idem, 1993:89). Assim, o leitor/aluno após a leitura poderá participar activamente na reconstrução do sentido do texto lido, recuperando a sua intencionalidade comunicativa. Para que isso aconteça, é necessário que se insista na compreensão do conteúdo do texto para que o leitor possa explicar/argumentar sobre a mensagem nele veiculada. Mais uma vez, também o modelo **reconstrutor** faz com que o leitor/aluno desenvolva a capacidade de argumentar criticamente sobre um texto literário.



A visão diacrónica da concepção de leitura (VIGNER, 1979) e a subsequente adopção de diferentes modelos (AMOR, 1993: 84-89) permitem que se compreenda como é que, ao longo da História, a figura do receptor de enunciados escritos foi evoluindo. Se durante algum tempo, a leitura e a sua exegese dependiam de um mediador (daí a referência à figura do leitor como *receptor de enunciados escritos*), a leitura de carácter *funcional* e, mais particularmente, a de carácter *pessoal* possibilitou, ao leitor, a criação de um espaço de crítica pessoal. Da aceitação passiva de uma mensagem, passa-se para uma leitura crítica, onde o leitor confronta os seus pontos de vista com outros que lhe são apresentados em determinados tipos de texto. É com a leitura *pessoal* que se abre espaço à argumentação, uma vez que a leitura permite a troca de ideias com outros leitores e a defesa de determinados pontos de vista suscitados estes, por sua vez, por diferentes leituras. Finalmente, é a partir da leitura *pessoal* que se desenvolve a capacidade de argumentar.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa a partir da leitura de um determinado enunciado implica que ler não signifique exclusivamente a *decifração* dos signos do texto (daí a nossa reserva relativamente aos modelos **estruturalista**, de **processamento de dados** e de **leitura sem mediação sonora**). Este microprocesso – o da *decifração* – é fundamental, mas não o fim último da leitura enquanto «fazer interpretativo» (AMOR, 1993, op.cit), como se pensou durante algum tempo. A título de exemplo, ROBERTS (1969) *apud* SANTOS (2006)<sup>3</sup> concebia a leitura como um fenómeno linguístico, reflexo das sequências da língua que se fazem sentir a vários níveis. À leitura estaria associado um carácter estritamente linguístico, ou seja, dominando o conhecimento explícito das normas de funcionamento da língua o acto de leitura seria realizável.

Ler constituiria, portanto, um «fazer-decifrável», não ainda o «fazer-interpretativo» conducente, por sua vez, ao «fazer-argumentativo». Para GEPHART (1970) *apud* SANTOS (2006)<sup>4</sup> a leitura definia-se como um processo interactivo através do qual o significado codificado em estímulos visuais por um autor adquiriria significado na mente do leitor, i.e., seria tarefa deste descortinar as cifras do texto, para que a mensagem lida passasse e se perpetuasse na sua mente. O texto, antes de ser lido, seria uma entidade morta, mas a partir da construção do seu significado, da sua análise, adquiriria vida. Na mesma linha, para BARTHES (1973) *apud* SANTOS (2006) a leitura representava uma competência através da qual o leitor dialogaria com o texto, isto é, uma actividade na qual coexistiria um dinamismo entre o texto e o próprio leitor, na medida em que o leitor tentaria, a partir dos indícios existentes no enunciado, compreendê-lo.

---

<sup>3</sup> Autor citado por SANTOS, Maria Leonor, «Ensino e aprendizagem da leitura» em comunicação apresentada no 2º Encontro Nacional de Coordenadores de Língua Portuguesa, ISE, Cidade da Praia, 2006.

<sup>4</sup> Idem.

No final dos anos setenta, entre a decifração de símbolos apontada por ROBERTS (1969) *apud* SANTOS (2006) e a interacção texto-leitor apontada por BARTHES (1973) *apud* SANTOS (2006), JENKINSON (1976:84-85)<sup>5</sup> inclui mais uma componente no acto de leitura - a componente crítica:

Trazer significado à página impressa traduz mais exactamente o processo recíproco que se desenrola entre os símbolos impressos e a mente do leitor. Construir o significado é um pré-requisito vital de toda leitura. Mas ler constitui uma forma de pensar e de solucionar problemas ou de discuti-los, que implica uma *análise, uma discriminação, um julgamento, uma avaliação e, posteriormente, uma síntese*<sup>6</sup>.

Das três acepções descritas depreende-se que o leitor é uma entidade imprescindível, isto é, a decodificação do texto depende dele, das suas experiências enquanto leitor e crítico. Este lado de co-autoria do leitor é também sublinhado por REIS (1981:22), mas já na perspectiva do texto literário onde: “o acto da leitura consiste verdadeiramente em (re) construir um universo imaginário cujas coordenadas muitas vezes estão apenas esboçadas no texto que se aborda.” Fica assim definido o conceito de “leitura em construção”, particularmente no tocante ao texto literário: no acto da leitura não se ignora o amplo espaço intertextual em que todo o discurso literário se insere, uma vez que aquilo que já tinha sido lido anteriormente poderá funcionar como um ponto de apoio para novas leituras.

Crê-se que os vários conceitos de leitura - técnica de decifração, interacção texto-leitor, análise crítica e processo reconstrutivo de sentidos - se complementam, não devendo ser entendidos isoladamente. AMOR (1993: 82) explica esta dimensão complementar, definindo a actividade de leitura como:

uma prática de base perceptiva, integrando a apreensão elementar e a construção de significado, a assimilação directa do conteúdo informacional circunscrito ao texto e, não menos importante, o fazer interpretativo, a decifração e reconhecimento elementar das estruturas textuais de superfície e a apreensão analítica e crítica sobre o texto lido.

A autora define, portanto, a leitura como um acto comunicativo e interactivo, indo assim ao encontro das teorias pragmáticas. Reitera-se que as acepções de leitura aqui apresentadas -

---

<sup>5</sup> JENKINSON, Marion, «Formas de Ensino» *apud* NIZA, Sérgio (dir.), *O Ensino da Leitura I*, Editorial Estampa, Lisboa, 1976.

<sup>6</sup> Sublinhado nosso.

GEPHART (1970) *apud* SANTOS (2006), BARTHES (1973) *apud* SANTOS (2006), JENKINSON (1976)<sup>7</sup> e AMOR (1993) - evidenciam dois aspectos fundamentais que caracterizam a leitura como processo: o carácter interactivo e o efeito de apropriação transformadora e de construção cultural da realidade. Este efeito vem ao encontro do que diz Marcel Proust em *O Prazer da Leitura* sobre a leitura enquanto “poder intelectual que se possui na solidão”, uma definição mais filosófica do processo de leitura, mas que se centra na capacidade do leitor de exercitar o seu poder intelectual numa vertente pessoal e intransmissível.

Se por um lado, a decifração de símbolos, por si só, não define o acto de leitura, pode acrescentar-se que, por outro lado, é durante este *microprocesso* – o da decifração – que o leitor pode rever, actualizar e analisar a sua competência linguística. É com base neste pressuposto que se explicitará, seguidamente, a importância da leitura para o desenvolvimento da competência linguística.

---

<sup>7</sup> JENKINSON, Marion, in «Formas de Ensino» *apud* NIZA, Sérgio (dir.), *O Ensino da Leitura I*, Editorial Estampa, Lisboa, 1976.

## 1.2 O contributo da leitura para o desenvolvimento da competência linguística

Não é fortuitamente que a leitura é uma das primeiras competências a ser desenvolvida no contacto inicial com a escola (ensino formal): a leitura, numa primeira fase de aprendizagem, faz com que o aluno, leitor potencial, obtenha e desenvolva, gradualmente, o conhecimento explícito das estruturas do funcionamento da língua.

Pode entender-se competência linguística como capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos da gramática da língua nas, por sua vez, competências essenciais *ler, falar, ouvir e escrever*. “Objectiva-se a aquisição do conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão, como suporte de uma expressão correcta e eficaz.” (TAVARES, 2007:33). A leitura, através dos *microprocessos* e *macroprocessos*, faz com que o leitor aprenda, apreenda e reconheça as várias estruturas que fazem com que a língua “funcione” no enunciado escrito com que se depara.

A competência linguística, por sua vez, abarca vários tipos de competências das quais destacamos duas (BACHMAN, 1990)<sup>8</sup>: a *organizacional* que inclui o conhecimento empregue na criação ou reconhecimento de enunciados gramaticalmente correctos, na compreensão do seu conteúdo proposicional e na organização desses componentes de forma a criar textos orais e escritos; a *pragmática* inclui os tipos de conhecimento que, somados à competência organizacional, são empregues no desempenho contextualizado e na interpretação de actos ilocutórios socialmente adequados em situação discursiva. As competências *organizacional* e *pragmática* incluem o conhecimento de funções de linguagem, das regras sociolinguísticas de adequação do discurso, das referências culturais e da linguagem figurativa.

Nas competências citadas, a *organizacional* e a *pragmática*, a leitura contribui para o desenvolvimento do funcionamento da língua (competência linguística) na medida em que o aprendente *organiza* todos os conhecimentos que possui no reconhecimento de enunciados (neste caso, escritos); passada esta fase, o aprendente transita para estruturas de funcionamento mais complexas da língua: reconhece que cada enunciado escrito possui funções de linguagem específicas, pode incluir um tipo de linguagem denotativa ou conotativa, o que exige uma profunda actualização dos conhecimentos do funcionamento da língua a nível *pragmático*.

---

<sup>8</sup> BACHMAN, Lyle, «Communicative language ability», in: *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, 1990, tradução de Niura Maria Fontana.

JENKINSON (1976)<sup>9</sup> sublinha que se faz a leitura com o principal propósito de *identificar*, i.e., de examinar todos os símbolos gráficos que se apresentam ao leitor e compará-los com vista a determinar as unidades por eles apresentadas, decifrar os símbolos gráficos, interpretá-los e só depois, em último instante, descobrir e avaliar a mensagem que o autor do texto quer transmitir ao público-leitor. A este último, por sua vez, cabe a construção do significado, pré-requisito vital de toda a leitura, reconhecendo e compreendendo palavras ou grupos de palavras que têm significado como unidade, detectar o tipo de linguagem presente no texto, expor os tópicos essenciais de diferentes parágrafos, bem como ter uma ideia do assunto do texto. O conceito de identificação segundo JENKINSON (1976) é retomado também por TAVARES (2007: 84). Segundo a autora, para a compreensão de um texto:

o leitor tem necessidade, não só de conhecer o código linguístico (estabelecer a relação fonema/grafema, a morfologia, a sintaxe, o léxico, a semântica), mas também de conhecer as regras de funcionamento do texto (organização da frase, relação do texto com outros textos), isto é, reconhecer os esquemas formais e os esquemas de conteúdo.

A referência à *identificação* de JENKINSON (1976), no processo de leitura, constitui uma explicitação do que GIASSON (1993) definiu como os *microprocessos* e *macroprocessos* de leitura, os suportes da actualização da competência linguística do leitor, a nível da leitura. Passa-se a descrevê-los sucintamente.

Segundo GIASSON (1993: op.cit), os processos de leitura compreendem um recurso a habilidades necessárias para abordar o texto. Há processos orientados para a compreensão dos elementos da frase e para a busca de coerência entre as frases; outros processos conduzem à construção de um modelo mental do texto – à sua visão de conjunto - que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais e levantar hipóteses para, em seguida, integrar os seus conhecimentos anteriores no texto. *Microprocessos* são, portanto, “aqueles que permitem compreender a informação contida na frase.” GIASSON (1993:60). Estes processos passam pelo reconhecimento das palavras (que constitui uma das etapas necessárias à realização da leitura), pelo agrupamento das mesmas em unidades significativas e, por fim, pelo acto de seleccionar os elementos da frase – a *microselecção*. Para GIASSON (1993:76) a *microselecção* “leva o leitor a decidir que informação deve reter na frase. De um modo geral, a *microselecção* poderia

---

<sup>9</sup> JENKINSON, Marion, «Formas de Ensino» *apud* NIZA, Sérgio (dir.), *O Ensino da Leitura I*, Editorial Estampa, Lisboa, 1976.

corresponder à determinação da ideia principal da frase”. Ao identificar as palavras, o leitor reconhece significados e agrupando-as em frases, dá sentido ao enunciado. Desta forma, o leitor revê permanentemente estruturas morfológicas, morfo-sintáticas, sintáticas e sobretudo lexicais, reconhecendo no enunciado coesão estrutural.

Finda a fase de decifração e da atribuição de sentido ao enunciado passa-se para os *macroprocessos*, “aqueles que se orientam para a compreensão do texto no seu todo” (GIASSON, 1993:106). Esta fase compreende a identificação das ideias principais, o resumo e a estrutura do texto. “Para além da habilidade de identificar as ideias principais e de resumir o texto, os *macroprocessos* compreendem igualmente a habilidade de tirar partido da estrutura do texto, ou seja, de ter em conta o modo como as ideias estão organizadas no interior do texto” (GIASSON, 1993: 132).

Secundando o que pormenorizadamente GIASSON (1993) descreve como *microprocessos* e *macroprocessos*, AMOR (1993: 82) afirma que “o processo de leitura e da decodificação de um texto é complexo e exige a intervenção de várias componentes, que têm de ser aprendidas e praticadas por parte do leitor: i) a linguagem oral; ii) o processamento visual; iii) a percepção e o reconhecimento de palavras escritas; iv) a cognição” na medida em que tais componentes se revelam fundamentais para a compreensão do texto.

Deste modo, o livro e a sua leitura apresentam-se como um instrumento e uma actividade, respectivamente, insubstituíveis para a permanente formação intelectual, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumentam a sua experiência e desenvolvem as capacidades de compreensão e expressão, funcionando como suporte para um permanente desenvolvimento da competência linguística<sup>10</sup>.

Com o desenvolvimento da competência linguística verifica-se uma progressão/actualização não só no domínio da compreensão oral e escrita, mas também no domínio da expressão e comunicação oral. Este último domínio faz com que o leitor desenvolva a competência a nível da oralidade, que se define como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na

---

<sup>10</sup> Informação retirada de GOMES, José António, «O Projecto Vale de Letras – conclusões e contributos para um balanço», in [www.valimar.org/files/resourcesmodule/Conclusao\\_e\\_intervencao.es.do](http://www.valimar.org/files/resourcesmodule/Conclusao_e_intervencao.es.do), site consultado a 01/12/08.

sociedade”<sup>11</sup>. Dito de uma forma mais simples, é a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente. Se, depois de uma leitura crítico-analítica de um determinado texto literário, o professor dinamizar um *debate* em torno do ou de um dos temas analisados durante a leitura estará, por um lado, a testar a capacidade de compreensão e de crítica pós-leitura; por outro lado, estará a permitir que os alunos comuniquem oralmente (servindo-se para isso do conhecimento explícito da gramática da língua), actualizando e aperfeiçoando a sua competência linguística, desta feita, na vertente da oralidade. O debate, neste contexto, actualizaria a competência da oralidade e, simultaneamente, a capacidade argumentativa.

Sendo a competência linguística o suporte transversal para o desenvolvimento da, por sua vez, **competência da compreensão escrita** passamos, seguidamente, à revisão do conceito, no âmbito da abordagem por competências, para o relacionar com as particularidades do texto literário.

---

<sup>11</sup> Informação retirada de PEREIRA et al., «Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões» in [www.respositorium.sdum.uminho.pt](http://www.respositorium.sdum.uminho.pt), consultado a 14/05/09.

### 1.3 – A competência da compreensão escrita e as particularidades do texto literário

Na sequência do que foi dito em 1.2, actualizada a competência linguística, o leitor terá já dado o primeiro passo para a compreensão do enunciado escrito, a nível dos *micro* e *macroprocessos*. Assim se inicia a caminhada para a competência da compreensão escrita no seu todo, i.e., para a actividade de desocultação dos sentidos do texto e de uma tomada de posição crítica perante o mesmo – a capacidade argumentativa. A competência da compreensão escrita define-se como a capacidade do aprendente de compreender e reflectir sobre um determinado discurso escrito, qualquer que seja a sua tipologia – literário e não literário: “a leitura transforma a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente.” (VALADARES, 2007: 33).

Como já foi anteriormente referido, a leitura é uma actividade cognitiva complexa, que envolve mecanismos de decifração/descodificação dos signos e de compreensão do conteúdo expresso no texto, o que determina a sua hermenêutica. Não basta identificar as palavras, é preciso atribuir-lhes sentido, compreendê-las, *interpretá-las* no conjunto do texto, relacionar e reter o que desse texto for particularmente relevante, para uma tomada de posição crítica argumentada coerentemente. Pode dizer-se, portanto, que a compreensão textual, uma das dimensões da competência da **compreensão escrita**, é o veículo essencial para a *leitura integral*, i.e., para a leitura do texto na sua totalidade, levando em consideração tanto os aspectos da estrutura externa como também da estrutura interna, passando o leitor, assim, a ter informações suficientes para se posicionar criticamente, enquanto indivíduo detentor de conhecimentos contextuais e cotextuais sobre o texto lido.

O texto literário, pelas suas particularidades, permite que o leitor se posicione criticamente sobre aspectos ficcionados da realidade, estabelecendo relações de verosimilhança com a mesma. Segundo AGUIAR E SILVA (1990:574):

o texto literário constitui uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um acto de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores descodificam utilizando códigos apropriados.

AGUIAR E SILVA (1990: 574) refere-se à descodificação do texto literário “utilizando códigos apropriados”. É nisto que consiste a particularidade do texto literário: é produzido



mediante determinados códigos e leva a que o leitor, para uma efectiva **compreensão escrita** do texto literário, necessite de investigar e conhecer o contexto de produção e a metalinguagem do enunciado com que se depara, algo que ultrapassa a mera capacidade da compreensão; seria porém fastidioso tentar descortinar, desocultar os sentidos do texto literário se o leitor daí não retirasse dividendos a nível do desenvolvimento pessoal e intelectual. Para GOULART (2000) *apud* CEIA (2000: 1339)<sup>12</sup>:

os estudos literários proporcionam, facultam aos leitores mais do que um processo cumulativo de aquisição de informações sobre as obras e autores, mas também os mesmos, constituem um processo de amadurecimento progressivo sobre a problemática do fenómeno literário nas suas múltiplas facetas e implicações.<sup>13</sup>

O “amadurecimento progressivo sobre a problemática do texto literário nas suas múltiplas facetas e implicações”, proporcionado pelos estudos literários, integra-se na competência da compreensão escrita no tocante ao texto literário – é como se os estudos literários passassem a fazer parte da competência da leitura, quando se estuda, se reflecte e se argumenta sobre literatura. Mais se reforça a competência da compreensão escrita do texto literário, retomando as palavras de SOUSA (2000) *apud* CEIA (2000: 1076):

a leitura dos textos literários constitui um meio privilegiado para o desenho de uma história social, isto é, o carácter ficcional<sup>14</sup> do texto literário leva o aluno a posicionar-se relativamente ao assunto, concordando, discordando e poderá fazer com que o indivíduo desenvolva, articule, reforce e desafie concepções e visões do mundo, através do pensamento inquietante que o texto literário proporciona nos leitores, não descartando a possibilidade de ser uma via adequada para levar os alunos/leitores a interpretar, bem como a acção formadora e conformadora que os conhecimentos nele existentes disponibiliza explicitamente.<sup>15</sup>

Acrescenta-se ainda que o texto literário se define, comparativamente ao texto não literário, pela particularidade de ser ficcional, pluristratificado e intertextual (REIS, 1999). Neste sentido, a compreensão escrita do texto literário inclui mais uma particularidade: constituindo-se

---

<sup>12</sup> GOULART (2000) *apud* CEIA, Carlos (coord.), *Didáctica da Língua e da Literatura*, volumes I e II, Livraria Almedina, Coimbra, 2000.

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> Sublinha-se aqui que o carácter ficcional do texto literário constitui uma das suas particularidades temáticas.

<sup>15</sup> SOUSA (2000), «De pequenino... Pelos caminhos da Literatura» *apud* CEIA, Carlos (coord.), *Didáctica da Língua e da Literatura*, volumes I e II, Livraria Almedina, Coimbra, 2000.

como um enunciado subjectivo, o texto literário exige do leitor a capacidade de ajuizar, *argumentando* coerentemente, sobre a sua leitura, implicando não apenas a apreensão global do conteúdo mas também dos *vários* conteúdos que o texto encerra mediante a metalinguagem que lhe estiver subjacente. É neste sentido que se julga necessário reflectir sobre os requisitos necessários para a compreensão do (s) sentido (s) do texto literário.

#### 1.4 – Requisitos necessários para a compreensão do (s) sentido (s) do texto literário

Como visto nos subcapítulos precedentes, a leitura implica vários processos, designadamente linguísticos e cognitivos; a leitura do texto literário, num contexto didáctico-pedagógico, exige que se adicionem a esses processos fases de abordagem específicas, para que se desenvolva nos alunos a almejada capacidade argumentativa. Como visto anteriormente, as particularidades do texto literário exigem determinados requisitos para se desocultar o (s) seu (s) sentido (s), desocultação essa que faz parte da chamada leitura integral. Segundo SILVA (1989), a leitura integral do texto realiza-se mediante três fases, partindo do mais simples para o mais complexo, do exterior para o mais profundo. Passa-se a explicitá-las seguidamente: a fase preparatória, a fase analítica e a fase valorativa.

Para SILVA (1989:48), a fase preparatória “trata-se de uma introdução à abordagem do texto, de uma preparação para a realização das duas fases seguintes, naturalmente mais exigentes e mais complexas – a fase analítica e a fase valorativa”. Nesta fase, ainda não se considera o texto na sua profundidade, nem subsiste a preocupação de dar ao texto um tratamento acabado a todos os seus elementos. Esta fase é fundamental, uma vez que serve de suporte para a realização da leitura integral, e poderá mesmo afirmar-se que o grau mais ou menos profundo com que for realizada irá marcar decisivamente a qualidade da leitura do texto. Silva partilha da ideia de que esta fase proporciona aos estudantes um conjunto de elementos que possibilitarão a leitura integral da obra, i.e., no seu todo. Concorre de um modo indirecto para o desenvolvimento do substrato cultural do aluno, ao mesmo tempo que prepara o caminho para a descoberta das «chaves» de compreensão do texto.

Segundo SILVA (1989:53), nesta fase preparatória devem considerar-se três aspectos distintos: (1) elementos relacionados com a autoria dos textos “dados biográficos, formação literária e sociocultural, linhas de pensamento mais marcantes, coordenadas espaço-temporais em que se integra”; esses aspectos são de uma importância extrema, uma vez que se o leitor já conhecer os elementos relacionados com o autor facilmente conseguirá entender o texto enquadrando-o no tempo e no espaço onde se integra; (2) elementos relacionados com o conjunto da obra do autor: as “opções temáticas e culturais, manifestações de estilos da época, posição que ocupa na história da literatura, géneros literários privilegiados, tendências literárias evidenciadas” ou seja, é sempre uma mais-valia quando se consegue enquadrar um texto na época a que pertence, bem como a posição que ocupa na história da literatura, porque esses elementos são pistas para a análise do texto, permitindo certos tipos de análise e rejeitando outros.

Por último – (3) elementos relacionados com a obra (texto propriamente dito):

eventual fixação do texto, referências à génese, desenvolvimento, aspectos estruturais da obra ou do texto em questão, integração do texto na obra a que pertence, caso se trate de um excerto, questões linguísticas (esclarecimento de sinónimos, arcaísmos, neologismos, regionalismos, registos de linguagem...), questões de morfologia, sintaxe, morfossintaxe, semântica..., alusões histórico-culturais (simbologia, mitologia...), integração na época, escola, período e movimento literários..., recurso à intertextualidade e outros aspectos a considerar. (SILVA, 1989:53)

Para entender a obra na sua plenitude não basta conhecer o autor do texto, a estrutura externa da obra; é também pertinente conhecer a parte interna da mesma: as questões linguísticas e o recurso à intertextualidade, elementos que constituem o pano de fundo da obra, que só se reconhecem quando o leitor é capaz de ler o texto no seu todo.

Concluída com sucesso esta primeira fase de abordagem textual, o aluno estará já em condições de prosseguir para a fase analítica. A fase analítica de abordagem textual “é a fase de levantamento das linhas de força internas que estruturam o texto e do estabelecimento das relações que entre elas se desenvolvem”. É a fase de consideração do texto em si mesmo, na sua interioridade (na sua dimensão cotextual), para a qual se conta com os contributos da semântica, da semiótica, da estilística e da retórica (SILVA 1989:54), elementos fundamentais para a actualização da competência linguística. Da mesma forma que a fase preparatória, também a segunda fase de abordagem textual se processa tendo em conta alguns aspectos a considerar:

1º Momento: receptor-leitor inicia a realização da fase analítica de abordagem textual<sup>16</sup> com re-leitura do texto; decifração dos possíveis enigmas destacados, trabalhando-se por tentativas e com base na formulação de hipóteses; aplicação ao texto, na medida em que ele o sugerir, de elementos aprontados na fase preparatória (nomeadamente de índole linguística, semântica, retórico-estilística, cultural...)

Entende-se que com a re-leitura do texto serão descortinados alguns obstáculos de compreensão nomeadamente de carácter linguístico, semântico; exploração das linhas de sentido mais salientes (com destaque, por exemplo, para o título e subtítulo, género ou subgénero, ambiguidades, marcas de estilo da época, repetições, omissões, contrastes...):

---

<sup>16</sup> SILVA 1989: 46: Abordagem textual – “designará todo o processo de aproximação, umas vezes mais pacífico, outras mais violento, entre o receptor-leitor e o texto, com vista à realização da sua leitura.”

O título e o subtítulo, bem como o género em que a obra se enquadra auxiliam o leitor na compreensão do texto isto porque, por vezes, os mesmos facultam directrizes para o entendimento do texto; selecção (de entre essas linhas de sentido mais salientes) à superfície de texto (Bloco de Superfície - BS), de segmentos de sentido que se enquadrem na opção lógica de leitura que está a ser delineada; detecção dos sentidos de profundidade (SP) adequados a cada bloco de superfície; estabelecimento da relação de correspondência entre bloco de superfície (BS) e sentidos de profundidade (BP), de onde resultarão os vários segmentos de leitura (SL); determinação da estrutura nuclear de leitura (ENL) do texto. O leitor só terá êxito com a sua leitura quando consegue criteriosamente demarcar e depois harmonizar os diferentes segmentos de leitura, isto é, ele tem de dar conta da forma como aparece o texto (Bloco de Superfície) com os diferentes capítulos que o texto contém (Segmentos de Leitura) mais a mensagem que cada capítulo do texto tem (Estrutura Nuclear da Leitura).

No 2º Momento: justificação, com base na ENL, e ao longo de todo o texto, dos elementos seus constituintes (nomeadamente morfossintácticos, retórico-estilísticos, culturais, fónico-ritmicos, estruturais, formais...); consideração do texto como unidade cujos elementos se encontram em interacção constante e profunda. (SILVA, 1989: 61).

O texto tem de ser encarado na sua totalidade e tendo em conta todos os segmentos, porque se ocorrer alguma falha na identificação de um dos segmentos, tal poderá comprometer a justificação da interpretação do texto, pelo que é fundamental reconhecer que o texto é uma unidade, cujos elementos se encontram interligados. Se o aluno conseguir levar a bom termo os processos acima enunciados, terá todas as condições para posicionar-se enquanto leitor capaz de desocular os sentidos de um texto e, posteriormente, tomar uma posição crítica sobre o mesmo, um dos objectivos da última fase de abordagem textual – a fase valorativa.

SILVA (1989:62) afirma que a fase valorativa, consistirá “numa tomada de posição crítica, e portanto pessoal, por parte do receptor-leitor, tomando como ponto de partida os elementos do texto.” O objectivo último da leitura textual será o de que no fim da mesma o leitor seja capaz de posicionar-se criticamente, elaborando o seu discurso crítico, filtrado pela perspectiva pessoal, à luz da opção de leitura por que enveredou, pondo em destaque as linhas de alcance que o texto poderá ter no mundo de hoje e no comportamento social e humano do receptor-leitor e da comunidade onde se encontra inserido. Mas para que isso aconteça quem lê deve levar em consideração as duas fases anteriormente enunciadas (preparatória e analítica) e alguns aspectos que auxiliam o leitor na elaboração de um discurso crítico, ou seja, é pertinente que no fim de cada leitura o leitor se posicione relativamente à leitura feita. Assim, todos os elementos (tanto os internos como os externos) devem ser levados em conta, auxiliando o leitor na elaboração de um discurso crítico, definido como:

Formulação de juízo crítico acerca das intencionalidades com que o texto terá sido produzido; detecção de perspectivas biografistas, sociopolíticas, historicistas, psicologistas, filosófico-culturais... evidenciadas no texto; levantamento das marcas de local e época de produção do texto (sobretudo se o texto não for contemporâneo; apuramento de possíveis influências intertextuais (dentro da obra do próprio autor ou da de outros); verificação do grau de correspondência entre a expressão e conteúdo, nomeadamente entre aspectos morfosintácticos, fónicos, semânticos; constatação do grau de originalidade de pensamento e estilo e da relevância (ou não) da obra no âmbito da história da literatura; comprovação da existência (ou não) de modelo formal para a obra em causa; confirmação do grau de fidelidade ou afastamento em relação a um determinado código de época; outros aspectos. (SILVA, 1989: 66)

Finalizando, pode dizer-se que a formulação do juízo crítico sobre o texto lido deve ser feito tendo em vista todos os aspectos que ajudam a compreender o texto. Assim os aspectos biografistas, socio-políticos, culturais, linguísticos, a originalidade do pensamento e do estilo, o código da época, entre outros aspectos devem fazer parte da formulação do juízo crítico.

## CAPÍTULO II – No âmbito da Didáctica da Literatura: a abordagem do texto literário

### 2.1 O texto literário como objecto de reflexão

Partindo da ideia anteriormente enunciada sobre leitura como interacção, passa-se agora à questão da importância da escolha do material a ser lido. Para que o aluno desenvolva a capacidade de argumentação literária propõe-se que sejam trabalhados nas salas de aula textos literários de diferentes tipologias já que os textos literários são materiais muito ricos, que não se limitam a aspectos estruturais da língua. Tais textos difundem a cultura de um povo e favorecem o desenvolvimento da visão crítica nos alunos devido à subjectividade e à ambiguidade, factores que estimulam discussão e permitem diversas interpretações do texto. São fundamentais, portanto, por proporcionarem uma gama de alternativas de trabalho ao professor e despertarem o interesse cultural dos alunos, enquanto desenvolvem naturalmente a compreensão leitora, a produção oral e escrita. Em suma, a abordagem de textos literários nas aulas é fundamental para tornar o aluno num leitor mais crítico e sensível perante a leitura e as suas especificidades.

No momento da leitura de um texto, o leitor estabelece previamente o objectivo da sua leitura, isto é, a finalidade da leitura do texto escolhido, entendido o acto de ler como um diálogo permanente entre leitor e texto, como um processo de catalização de vários tipos de informação patente nos textos. O texto literário assenta na criatividade e na originalidade, criando realidades paralelas (ou seja, relações de verosimilhança com a realidade) o que implica sobretudo a interacção com o receptor-leitor, onde este deverá descobrir a intencionalidade comunicativa do texto que a respectiva criatividade e originalidade encerram para, seguidamente, reflectir sobre a temática nele patente. Para GOULART (2000) *apud* CEIA (2000: 1339) o ensino-aprendizagem da leitura dos textos literários é claramente:

um passo com um grau de pertinência extraordinário para o aluno/receptor, visto que faz com que o mesmo inicie a sua função numa metalinguagem teórico-prática que lhe fornece parâmetros para aprofundamento e alargamento de conhecimentos anteriormente adquiridos; faz com que ele se familiarize, em novos moldes, com os mesmos textos literários, mediante uma prática de análise textual devidamente orientada e, por último, alarga os horizontes culturais dos indivíduos receptores.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> GOULART (2000) «(In) sucesso dos Estudos Literários. Uma questão de Didáctica?» *apud* CEIA, Carlos (coord.), *Didáctica da Língua e da Literatura*, volume II, Livraria Almedina, Coimbra, 2000.

Para que o leitor leia integralmente o texto, de forma a atingir os objectivos descritos por GOULART (2000, op.cit), é necessário que domine as técnicas de *abordagem* textual. CEIA (2005) defende que a “Literatura não se ensina”, já que esta carece de uma definição consensual. Mas se não se ensina Literatura, pode ensinar-se a *reflectir* sobre Literatura, como dizia Jorge de Sena. É aqui que entra a Didáctica da Literatura: disciplina que auxilia o docente a conduzir os alunos a efectuarem a abordagem literária, com vista a reflectirem sobre o texto e, finalmente, posicionarem-se criticamente sobre o objecto de leitura. É neste sentido que, seguidamente, se desdobrará o termo: Didáctica da Literatura.

Segundo o *Dicionário Prático Ilustrado* pode entender-se Didáctica como “arte de ensinar com método os princípios de uma ciência ou as regras e preceitos de uma arte”. STOCKLER (2000) *apud* CEIA (2000: 127)<sup>18</sup> desenvolve uma definição mais aprofundada:

A didáctica deve ser entendida como uma ciência de integração de outras cuja função será a de elaborar uma teoria sobre o modo mais eficaz de organizar os processos de ensino e de aprendizagem, não deixando de atender aos interesses do sujeito que aprende, do objecto a transmitir e do objectivo a alcançar.

Associando os termos (*didáctica e literatura*), caberá à Didáctica da Literatura operar no sentido de clarificar os saberes específicos do ensino da literatura, sem descurar a articulação com contextos, métodos, técnicas e processos, não se admitindo um divórcio entre os saberes teóricos e as práticas de ensino (cf. STOCKLER, 2000, op.cit). Efectuar a leitura de uma obra literária exige do leitor, além da competência linguística, capacidades de análise e de crítica para poder abordar o texto.

Segundo CEIA (2005), a Didáctica da Literatura “é uma disciplina que se ocupa do modo de ser da literatura”. Foi introduzida nos currículos universitários, em Portugal, na década de 1980, tendo como principal objectivo centralizar e resolver problemas aprioristicamente pragmáticos da literatura, que envolvem tanto a definição daquilo que se ensina como de quem ensina e, sobretudo, como é que se ensina<sup>19</sup>. Actua resolvendo problemas concernentes aos planos curriculares, aos instrumentos e materiais didáctico-pedagógicos e também solucionando

---

<sup>18</sup> STOCKLER (2000) «A institucionalização da Didáctica da Literatura» *apud* CEIA, Carlos (coord.), *Didáctica da Língua e da Literatura*, volume I, Livraria Almedina, Coimbra, 2000.

<sup>19</sup> Informação retirada de CEIA, Carlos, «Didáctica da Literatura», in [www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/), site consultado a 01/12/08



enigmas no domínio da programação e da execução das práticas pedagógicas, sem esquecer estratégias de motivação (para leitura e a escrita, bem como problemas de avaliação).

Assim, a mesma ambiciona abordar o *savoir-faire* específico do processo de ensino-aprendizagem da literatura, das ferramentas que se possam aplicar ao seu estudo, em contexto da sala de aula, primando pelo ensino da literatura através da reflexão. Isto porque CEIA (2005) defende que:

a literatura é fundamentalmente uma prática epistemológica da estética, isto é, um exercício de re-criação do mundo através da linguagem que nos esforçamos para realizar em determinadas condições e produzir determinados efeitos e cujo resultado final terá de ser sempre a produção de um novo significado, um novo sentido.

Neste sentido, o autor defende a ideia de que o saber sobre a literatura só se alcança pelo “diálogo das hipóteses”, ou seja, a partir da reflexão<sup>20</sup>. Passada a fase da abordagem textual (explicitada em 1.4), indispensável para a realização da leitura integral, a Didáctica da Literatura permite que o docente leve o aluno a articular as «técnicas e processos» referidos por STOCKLER (2000) *apud* CEIA (2000: 127) com a “aquisição de um espírito crítico em relação aos textos e para o desenvolvimento da capacidade argumentativa” (CEIA, 2005). É a partir daqui se transita para o ponto 2.2 – potencializar a capacidade argumentativa referida por CEIA (2005), com o auxílio das técnicas e processos referidas por STOCKLER (2000) *apud* CEIA (2000). Neste sentido passar-se-á, seguidamente, à descrição de possíveis modalidades de leitura que facilitem a aprendizagem desses processos, definindo como objectivo último o de levar o aluno a posicionar-se criticamente sobre os textos literários, através da argumentação.

---

<sup>20</sup> Idem

## 2.2. Modalidades de leitura para reflexão e argumentação sobre o texto literário

Conduzir os alunos a reflectir sobre o texto literário com vista ao desenvolvimento da capacidade argumentativa implica seleccionar modelos de leitura que se adequem ao tipo de texto em estudo: saber para quê e porque motivo se lê. Conforme a modalidade de leitura seleccionada, mais facilmente se justificará a estratégia a adoptar para levar o aluno a debater sobre a temática em abordagem no enunciado. HARLOW (s/d) *apud* ESPÍRITO SANTO (1992)<sup>21</sup> apresenta-nos cinco modalidades de leitura: *scanning* – procura de um certo tópico da obra, utilizando o sumário ou a leitura de algumas linhas, parágrafos, visando encontrar palavras-chave; *skimming* – captação do conteúdo do texto sem entrar em pormenores, valendo-se dos títulos, subtítulos, ilustrações, gráficos e tabelas; *apreensão do significado* – visão ampla do conteúdo, principalmente do que interessa, deixando de lado os aspectos secundários; *leitura de estudo* – absorção mais completa do conteúdo e de todos os significados, implicando a leitura, a releitura, a utilização do dicionário e a elaboração de resumos; *leitura crítica* – formulação de um ponto de vista sobre o texto, comparando as declarações do autor com conhecimentos anteriores<sup>22</sup>.

Os modelos de HARLOW (s/d) *apud* ESPÍRITO SANTO (1992) foram posteriormente rejeitados por se enquadrarem numa proposta de cariz tradicional. No entanto, a nosso ver, permitem que os alunos compreendam o motivo da selecção de determinados textos e subsequentes actividades. Ainda que problematizáveis dado o cariz tradicional, estes modelos de leitura centram a actividade no leitor, particularmente o último modelo – o da leitura crítica. Formular um ponto de vista sobre o texto, comparando intertextualmente declarações do autor com pontos de vista pessoais permite desenvolver, dentro e fora do espaço da aula, a capacidade argumentativa. Mais se acrescenta que alguns dos modelos de HARLOW (s/d) *apud* ESPÍRITO SANTO (1992) apresentam a mais-valia de serem aplicáveis ao texto literário: a leitura de estudo permite a absorção mais completa do conteúdo e de todos os significados, o que a torna aplicável a enunciados plurissignificativos, como no caso do texto literário. Somando a leitura de estudo à leitura crítica traça-se o caminho para o trabalho da capacidade argumentativa dos alunos, uma vez que para uma tomada de posição crítica fundamentada é necessário explorar os dois modelos acima destacados.

---

<sup>21</sup> Informação retirada de ESPÍRITO SANTO, Eniel do, «*Procedimentos Didácticos – Leituras*», in [www.beliiorocha.com.br](http://www.beliiorocha.com.br), site consultado a 12/12/08

<sup>22</sup> Idem

Em resumo de tudo o que tem sido destacado até ao presente subcapítulo, pode dizer-se que para argumentar criticamente sobre um dado texto, seja ele literário ou não, é imprescindível que o leitor tenha feito individual e autonomamente uma leitura de carácter pessoal. Relembrando o que diz VIGNER (1979) sobre a leitura pessoal, o leitor, indivíduo único, diferente e autónomo, deve efectuar uma leitura pessoal que lhe permita retirar as suas conclusões, depois de reflectir sobre o tema do texto, o que o auxilia na construção/problematização do conhecimento veiculado no enunciado escrito.

A partir da leitura, o leitor deve formular opiniões próprias sobre o conteúdo do texto lido, posicionando-se criticamente sobre o mesmo. Com isso, depreende-se que entre o leitor e o texto deva existir uma relação de proximidade, ou melhor, aquando da leitura de um texto não é despiciendo que exista interacção entre o indivíduo leitor e o próprio texto, o que nos faz recordar a definição de AMOR (1993) da leitura como acto comunicativo e interactivo, bem como os conceitos de outros teóricos, abordados ao longo deste enquadramento teórico, a exemplo de GEPHART (1970), que conceptualiza leitura como a “interacção pela qual o significado codificado em estímulos visuais por um autor adquiriria significado na mente do leitor” ou de BARTHES (1973) para quem a leitura representava uma competência através da qual o leitor dialoga com o texto, colocando-se assim em evidência o carácter interactivo da leitura. Justifica-se assim a interacção entre o leitor e o texto e as definições de leitura atrás referidas reforçam ainda mais essa ideia, porque a leitura interactiva permite que sejam desocultados os vários sentidos do texto literário, pelos olhos do leitor, uma vez que a referida interacção permite que o leitor entre na essência das informações textuais, permitindo também a formulação de juízos críticos, precisamente após a leitura crítica.

Segundo HARLOW (s/d) *apud* ESPÍRITO SANTO (1992)<sup>23</sup>, leitura crítica será a “formulação de um ponto de vista sobre o texto”, em que se comparam as declarações do autor com os conhecimentos do próprio leitor. Portanto, não importa apenas ler, no sentido de compreender o texto, mas é também essencial formular um juízo crítico, **argumentar**, confrontar ideias sobre esse mesmo texto, tanto em contexto escolar como extra-escolar, através, por exemplo, de uma actividade de comunicação oral – o debate – que permite exercitar a capacidade de argumentação literária. Crê-se também que quanto maior for a quantidade de pontos de vista expostos num determinado texto, mais se estimula, subtilmente, a capacidade argumentativa dos

---

<sup>23</sup>Informação retirada de ESPÍRITO SANTO, Eniel do, «*Procedimentos Didácticos – Leitura*», in [www.beliiorocha.com.br](http://www.beliiorocha.com.br), site consultado a 12/12/08

alunos. Isto significa que, entre a panóplia de textos literários passíveis de escolha, pode optar-se por um texto de carácter argumentativo, *especificamente* designado para “incomodar” e persuadir o leitor. *As Mãos dos Pretos*, texto escolhido para o presente trabalho, possui estas características:

Numa boa parte dos textos publicitários, nos textos políticos e mesmo dos textos produzidos na vida quotidiana dos falantes, procura-se influenciar os ouvintes, os leitores em ordem a fazer aceitar determinados pontos de vista ou a aceitar determinado produto ou ideia. **Argumentar** é procurar **convencer**, ou mesmo **persuadir**, levando o leitor/ouvinte, por meio de razões, como correcta e boa determinada proposta. (VILELA, 1999: 488)

Pela leitura de contacto feita do conto de Honwana, verificou-se que havia uma progressão de argumentos para persuadir o leitor de uma determinada tese (como se verá mais adiante). Desta forma, achou-se que, enquanto texto literário argumentativo, *As Mãos dos Pretos* suscitaria debate, polémica e posterior troca de argumentos, dada a natureza argumentativa do próprio texto.

\* \* \*

O que se procurou efectuar nesta primeira parte do enquadramento teórico foi uma revisão conceptual do termo leitura e respectivos modelos. Seleccionado o modelo e aceção que, na nossa opinião, melhor se adequam ao desenvolvimento da capacidade argumentativa, verificou-se qual o contributo da leitura para o desenvolvimento da competência linguística. Achou-se necessário referir este contributo já que a leitura de textos diversificados está contemplada nos programas da disciplina de Língua Portuguesa ao longo dos vários ciclos de ensino; ao mesmo tempo, não é possível dissociar a leitura da aprendizagem da língua. Mais adiante, abordou-se a competência da compreensão escrita e as particularidades do texto literário, já que ajuizar criticamente sobre uma obra literária faz parte da competência da leitura – compreensão escrita – no sentido de orientar o aluno para a fruição estética do fenómeno literário. Para se atingir o «estado de graça» da fruição estética de um texto literário, com vista a uma posterior argumentação sobre o mesmo, são necessários vários requisitos para a compreensão do (s) sentido (s) do texto literário.

Como os requisitos para a acima referida compreensão são orientados pelo docente da disciplina de Língua Portuguesa, aquele, por sua vez, socorre-se da Didáctica da Literatura para ensinar a reflectir sobre o texto literário, facilitando aos alunos/leitores as «ferramentas» necessárias para a abordagem do texto – daí as referências teóricas à Didáctica da Literatura,

enquanto disciplina, no capítulo II. Abordada a especificidade da reflexão sobre o texto literário, encerrou-se esta primeira parte do enquadramento teórico com as modalidades de leitura para a reflexão e argumentação sobre o texto literário.

A segunda parte deste enquadramento procurará rever o termo argumentação, em articulação com a leitura do texto literário. Estas são as bases teóricas de reflexão para a componente prática da presente monografia: *A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade.*

## CAPÍTULO III – A argumentação literária

### 3.1. Conceito de argumentação

Pretendendo-se desenvolver nos alunos a capacidade argumentativa a partir da leitura crítico-analítica do texto literário, é fundamental ter-se em conta que a leitura deve ser entendida como prática interactiva onde, em primeiro lugar, se decifra, se compreende e se ajuíza criticamente sobre o texto em análise. Nesse sentido, e tendo em conta as particularidades do texto literário, destacando-se neste contexto, a da plurissignificação, é função do docente orientar os alunos na descoberta dos sentidos que o texto encerra, a partir de ferramentas de análise do texto, problematizando a visão da realidade que esses sentidos veiculam. A partir deste momento e como estratégia de consolidação de leitura é possível promover, em sala de aula, actividades que possibilitem a partilha de pontos de vista. A comunicação oral, além de permitir a actualização da competência linguística, é um dos veículos possíveis da partilha de opiniões. O debate, neste sentido, promove a capacidade de argumentação do aluno (e do indivíduo em geral), porque exige uma tomada de posição e a busca de argumentos que consolidem essa mesma tomada de posição.

Desta forma, passa-se para a revisão do conceito de argumentação, de forma a enquadrar-se teoricamente a experiência levada a cabo, relativamente à articulação de uma leitura crítico-analítica com uma actividade de comunicação oral. Esta última teve, como objectivo, o desenvolvimento e avaliação da capacidade argumentativa dos alunos, mediante uma leitura crítico-analítica de *As Mãos dos Pretos*.

\* \* \*

Desde que o homem começou a conviver, utilizou a palavra como meio de dar a conhecer aos outros a sua mundividência, constituindo o *verbum* um meio de *convencer*, quando necessário, os interlocutores. Conhecem-se autores antigos que criaram escolas de argumentação, a título de exemplo, Sócrates, filósofo grego (470-400 A.C), Aristóteles, filósofo grego (384-322 A.C) e Cícero, um dos mais eloquentes oradores romanos (106-43 A.C.)<sup>24</sup>. A arte de argumentar é, portanto, prática secular, forma de expor pontos de vista coerentes, com vista não apenas a demonstrar mas também a persuadir.

Na óptica de SHAW (1982) argumentação seria toda a matéria escrita que se pode classificar como narração, descrição ou exposição que terá como finalidade convencer o leitor ou o ouvinte mediante a comprovação da verdade, ou a demonstração da falsidade de uma

---

<sup>24</sup> Informação retirada de CEIA, Carlos, «Argumentação», in: [www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes), site consultado a 23/01/08.

proposição. Partindo da acepção de argumentação de SHAW (1982), depreende-se que argumentar implica necessariamente a vertente comunicativa, realizando-se no modo escrito ou oral e pressupondo sempre, no mínimo, um interlocutor. Segundo HABERMAS (1991:160) argumentação “é um processo de troca e de avaliação de informações, regras e terminologias (ou até de novos vocabulários), que tornam possível uma revisão de descrição”. Destaca-se aqui o carácter recíproco da argumentação, na mesma linha de SHAW (op.cit), salientando-se a permuta de ideias entre os intervenientes. Num debate, por exemplo, discute-se de forma a avaliar participações, aceitando e rejeitando hipóteses, apresentando-se no fim uma súmula de informações adquiridas e problematizadas por diferentes pontos de vista.

Para GRACIO (1992)<sup>25</sup> a argumentação pode definir-se como um meio através do qual se efectua um trabalho de crítica solidária, de um esforço de justificação persuasiva, onde a racionalidade interpretativa se pode revelar em competências práticas de oralidade e escrita. Depreende-se das palavras de GRACIO (1992) que no acto da argumentação a solidariedade é indispensável, uma vez que se deve argumentar e/ou criticar de forma a atingir-se um consenso, não colocando em causa a opinião dos outros.

Segundo CEIA (2005), a argumentação será o “desenvolvimento de um raciocínio com o fim de defender ou repudiar uma tese ou ponto de vista, para convencer um oponente, um interlocutor circunstancial ou a nós próprios”<sup>26</sup>. Assim sendo, depreende-se que a argumentação é, por definição, diálogo de ideias entre dois sujeitos em que prevalece uma relação entre um Eu e o Outro a quem se tenta influenciar de algum modo.

Segundo BELLENGER (s/d: 73-83) *apud* LAMAS et al., (2007: 101) a argumentação é:

uma actividade de síntese, índice de maturidade e de competência (...), uma forma elevada e nobre de competição aceite, na qual se procura tirar o melhor partido dos nossos recursos para estabelecer novos limites humanos. (...) Argumentar, mais do que fazer ceder ou impor é antes trabalhar para fazer compreender e fazer descobrir.

Neste sentido, para se conseguir compreender e fazer o interlocutor descobrir a verdade ou a falsidade de uma proposição, ou melhor dizendo, para se conseguir causar a mudança, é

---

<sup>25</sup> Informação retirada de GRACIO, Rui, «Definições de argumentação», in [www.ruigracio.com](http://www.ruigracio.com), site consultado a 08/01/09.

<sup>26</sup> Informação retirada de CEIA, Carlos, «Argumentação», in: [www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes), site consultado a 23/01/08

preciso “preparar o discurso de forma a que ele crie um impacto sobre o (s) interlocutor (es), por isso se diz que a argumentação é, antes de mais, uma questão de organização e de método”<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> LAMAS, Estela Pinto Ribeiro et.al., *Técnicas de expressão oral e escrita*, s.l, Cidade da Praia, 2007.



### 3.2. A pertinência da argumentação na modalidade de leitura crítico-analítica

A leitura crítico-analítica, correspondente à modalidade de leitura de estudo de HARLOW (s/d) *apud* ESPÍRITO SANTO (1992) pressupõe, segundo PIMENTEL<sup>28</sup>, nos dois últimos momentos a análise de ideias, proposições e argumentos do texto. Por fim, é suposto que se critique e avalie o conteúdo do texto, de modo a evidenciar os aspectos positivos e negativos. Chegados a esta fase, o terreno está preparado para a actividade de consolidação da leitura que pressupõe a exposição de pontos de vista pessoais que demonstrarão, mediante a validade dos argumentos apresentados, até que ponto o aluno atingiu a maturidade crítica desejada relativamente ao texto em abordagem. Será este o momento de se introduzir a actividade de comunicação oral – o debate – relembrando, para isso, regras fundamentais de argumentação. Estas regras, por sua vez, podem ser reguladoras dos níveis de participação dos alunos, quer a nível da quantidade quer a nível da qualidade das intervenções.

HABERMAS (1991:157) explicita que quando um indivíduo toma a palavra para argumentar, em primeiro lugar, deve ter liberdade de participação, i.e., todos os participantes devem usufruir das mesmas oportunidades para participar no diálogo, uma vez que, como referido acima, a argumentação, utilizada num contexto de oralidade tem, por base, a comunicação. Esta regra, por sua vez, remete-nos para uma outra que é a da liberdade de acesso, o que quer dizer que cada falante deve ser responsável e livre na escolha do assunto e do tema que sustenta a sua intervenção argumentativa. A liberdade de acesso revela-se ainda mais frutífera quando o receptor entender que no discurso do seu emissor há autenticidade (a terceira regra): as contribuições devem trazer algo de novo e positivo.

Aplicando-se estas regras a uma situação de comunicação oral em sala de aula, pode depreender-se que as mesmas dotarão os alunos de uma certa autonomia na gestão de um debate, por exemplo: escolhendo-se um aluno como moderador, fica subjacente a ideia de que é fundamental saber ouvir, reflectir sobre o que se ouve para se poder passar a palavra de forma moderada. Nesse momento, intervém a segunda regra, aquela onde os intervenientes (a turma, no geral) comunicam de facto as suas ilações, argumentando-as de forma pessoal e coerente.

HABERMAS (1991) sublinha que para se efectivarem as três regras acima enunciadas é pertinente que no acto de argumentar não haja coação, ou seja, deve existir uma ausência de

---

<sup>28</sup> Informação retirada de PIMENTEL, Jacinta, «Sequência de Passos de Leitura para se Produzir a Elaboração/Criação de um Texto», in: [www.fadep.com.br](http://www.fadep.com.br), site consultado a 25/05/09.

coação, na tomada de posições, uma vez que se um participante intervier na comunicação e de seguida for reprimido ou mesmo “castigado”<sup>29</sup> ele poderá deixar de participar na conversação, violando assim as condições básicas para que um indivíduo argumente sobre algo. Acrescenta ainda que as regras enunciadas são pressupostos incontornáveis da argumentação e que se forem seguidas forma-se a situação linguística ideal, entendida por uma situação de uso da linguagem verbal onde se integram falantes, usuários da língua que respeitam rigorosamente as condições básicas de produção linguística.

Segundo REIS (s/d.), no artigo “*A argumentação/A ciência argumentativa*” para se chegar à finalidade de argumentar de forma a convencer é essencial que se sigam algumas bases metodológicas, que entendemos coadunarem-se com a modalidade de leitura crítico-analítica, dos quais se destacam:<sup>30</sup>

1. Distinguir premissas de conclusões, isto porque, para se provar uma ideia é vital conseguir isolar e diferenciar a premissa de todo o resto para tornar claro para os interlocutores, assim como, elas são o suporte que podem tornar verdadeira a conclusão;
2. Organizar a sequência das ideias de modo que cada uma leva, o mais naturalmente possível, a seguinte;
3. Argumentar a partir do que é verdadeiro, porque a veracidade da conclusão dependerá, em muitos casos, da objectividade e da aceitação geral daquilo que apresentar para a sustentar, de modo que, o argumento não seja fácil de desmontar;
4. Usar uma linguagem específica, precisa e concreta. Para isso, convém qualificar o menos possível e quantificar o mais que poder, evitando o vago, o geral e o abstracto, porque, podem enfraquecer o argumento;
5. O uso de emoções só convence os apoiantes e afasta ainda mais os opositores que temos de convencer/persuadir. Apele à razão e não ao coração, evitando conceitos que podem induzir ideias secundárias em relação às que pretende apresentar;
6. Usar termos consistentes, de modo que cada ideia deve ser representada por um conjunto bem definidos de termos, favorecendo que as mesmas fiquem bem definidas;
7. Clarificar o sentido de cada termo, porque só assim se pode evitar inconsistências nas representações e cada termo deve corresponder a um único significado de forma a evitar ambiguidades;
8. Argumentar com bases em exemplos, uma vez que, se assim acontecer os mesmos generalizam verdades que se verificam num determinado conjunto de exemplos. Mas, é essencial que entre argumento e o exemplo exista algo de semelhante e proporcionalmente comparável;
9. Citar fontes, uma vez que nem sempre é possível argumentar sem recorrer a conclusões de outrem e caso esses argumentos possam levantar algumas reservas, devem ser citadas as suas origens para validar as premissas e permitir a verificação do que é afirmado;
10. Argumentar sobre causas, dado que, sempre que se co-relaciona dois factos, de modo a existir entre eles uma relação causa-efeito está-se a argumentar sobre causa;
11. Explorar o tema do ensaio argumentativo, i.e. deve-se conhecer bem os argumentos, fracos e fortes, para poder posicionar-se perante opiniões. É fundamental questionar e obter uma opinião bem formada que possa ser definida com argumentos sólidos e que tenha poucos pontos delicados;
12. Mostrar as principais partes de um argumento, ou seja, organizar o que descobriu;

---

<sup>29</sup> Castigo – entendido no sentido da psicologia em que há um reforço negativo logo após actuação do indivíduo.

<sup>30</sup> Informação retirada de REIS, José, «Regras de avaliação de um Argumento», in: [www.student.dei.uc.pt](http://www.student.dei.uc.pt), site consultado a 08/01/09.

13. Escrever argumentos;
14. Apresentar as conclusões chegadas.

### 3.2.1 Ponto de situação - a leitura do texto literário: o desenvolvimento da capacidade argumentativa

Para concluir o presente enquadramento teórico, neste subcapítulo far-se-á o chamado «ponto-de-situação», o mote de transição entre a teoria e a prática.

Tem vindo a ser sublinhada a possível articulação entre a leitura do texto literário e o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Para tal, seleccionou-se, entre os vários modelos de leitura, o das **hipóteses múltiplas** que auxilia o desenvolvimento da capacidade argumentativa e, tal como o modelo da **análise pela síntese**, é também aplicável ao texto literário, já que sendo este de carácter plurissignificativo e sujeito a várias interpretações possibilita ao leitor, neste caso aos alunos, tomar decisões, fixar e rejeitar informações fornecidas pelo texto. Ao mesmo tempo, articulando-se este modelo com uma das bases metodológicas da argumentação enunciadas por José Luís da Silva Reis: “explorar o tema do ensaio argumentativo”, i.e. deve-se conhecer bem os argumentos, fracos e fortes, para poder posicionar-se perante opiniões. É fundamental questionar e obter uma opinião bem formada que possa ser definida com argumentos sólidos e que tenha poucos pontos delicados, é possível orientar-se um conjunto de aulas onde se concilie a modalidade de leitura crítico-analítica com a competência da comunicação oral – estando, portanto, criadas as condições-base para a realização do debate.

A experiência no terreno, com base em todos estes pressupostos teóricos, permitiu-nos explorar não um texto ensaístico, mas um texto literário de carácter argumentativo e em sequência colocar em prática o conceito de argumentação de HABERMAS (1991: 160): “processo de troca e de avaliação de informações, regras e terminologias (ou até de novos vocabulários) que tornam possível uma revisão de descrição.” Crê-se que é a argumentação que conduz à crítica literária e esta só pode ser feita mediante uma leitura crítico-analítica, esta de carácter pessoal (cf. VIGNER, 1979, citado no ponto 1.1). “Argumentar sobre causas, dado que, sempre que se co-relaciona dois factos, de modo a existir entre eles uma relação causa-efeito está-se a argumentar sobre causa”, permite o desenvolvimento, no aluno, da competência argumentativa e simultaneamente linguística porque implica que, durante o processo de *microselecção*, num texto de carácter argumentativo, processo fundamental no acto de leitura, o aluno seleccione as causas sobre as quais deverá argumentar.

Foi pensando no desenvolvimento integrado das competências linguística (organizacional e pragmática), argumentativa e, particularmente, na competência da compreensão escrita (associada às particularidades do texto literário), que se criou um «laboratório experimental» com

uma turma do décimo ano de escolaridade, intitulado *A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade*. Mãos à obra!

## **CAPÍTULO IV - «As dedadas» de *As Mãos dos Pretos* - A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade**

### **4.1 *As Mãos dos Pretos* de Bernardo Honwana: a proposta de leitura crítico-analítica numa turma de décimo ano de escolaridade**

Para verificar se os alunos do décimo ano de escolaridade seriam capazes de fazer uma leitura crítico-analítica de um texto literário, seleccionou-se um conto de um escritor moçambicano – Luís Bernardo Honwana, intitulado *As Mãos dos Pretos*<sup>31</sup>. Os alunos, em primeiro lugar, tiveram de efectuar uma leitura crítico-analítica com o fim de debater sobre o tema do texto, isto é, sobre o assunto “problemático” de *As Mãos dos Pretos*. A escolha do texto ficou a dever-se ao facto de ser de curta extensão (embora denso em termos de conteúdo), o que possibilitou a leitura integral do mesmo. Além deste factor, *As Mãos dos Pretos* apresenta várias justificações para o problema abordado o que fez com que os alunos tivessem um leque alargado de argumentos dos quais puderam seleccionar os que aceitassem e rejeitar os que contestassem, justificando/apresentando as suas opiniões, o objectivo principal da leitura do texto. Em interacção, posteriormente, estariam aptos a argumentar sobre o conteúdo do texto.

\* \* \*



Luís Bernardo Honwana é um escritor moçambicano, de nome completo Luís Augusto Bernardo Manuel, nascido em 1941, em Lourenço Marques (actual Maputo). Frequentou o liceu daquela cidade, onde exerceu também a profissão de jornalista, tendo frequentado posteriormente um estabelecimento de Ensino Superior no Porto. Estudou desenho e pintura durante algum tempo e participou em exposições de arte. Publicou, em 1964, um livro de contos intitulado *Nós Matamos o Cão Tinboso* (do qual *As Mãos dos Pretos* faz parte), uma das obras marcantes da literatura moçambicana contemporânea:

---

<sup>31</sup> - A edição utilizada na presente monografia é a que consta da antologia organizada por Nelson Saúte, intitulada *As Mãos dos Pretos*, Edições D.Quixote, Lisboa, 2001, páginas 181-184.

o aparecimento de *Nós Matamos o Cão Tinboso*, de Luís Bernardo Honwana, nesse ano, estabeleceu um novo paradigma para o texto narrativo moçambicano, após a curta esteticamente inexpressiva experiência do jovem malgrado João Dias (na viragem para a década de 50) pondo de lado, é claro, textos com menos pretensões qualitativas. (PIRES LARANJEIRA, 1995: 290).

Honwana participou activamente na luta de libertação de Moçambique, como militante da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Devido às suas actividades políticas, foi preso em 1964 e permaneceu encarcerado durante três anos. Em 1980 foi um alto funcionário do governo e presidente da Organização Nacional dos Jornalistas de Moçambique.

\* \* \*

O conto *As Mãos dos Pretos*<sup>32</sup> conta, em breves linhas, a história de uma criança que resolve tentar descobrir porque é que as palmas das mãos dos negros são mais claras do que o resto do corpo. O protagonista, na tentativa de encontrar a resposta, recolhe várias opiniões sobre a questão mas apenas a última opinião – a da mãe – o satisfaz.

O facto de ter sido publicado em 1964 contextualiza-o num período particular na História de Moçambique. Está-se a falar do período da luta pela independência – lançada precisamente a 25 de Setembro de 1964 - e da afirmação da identidade nacional, integrada no espírito negritudista e pan-africano da altura. *As Mãos dos Pretos* aborda a questão da discriminação racial, algo que não é surpreendente quando, no país fronteiriço, África do Sul, se vivia em pleno *Apartheid*, regime baseado fundamentalmente na discriminação social e racial:

Os contos de *Nós Matamos o Cão Tinboso* apresentam-nos questões sociais de exploração e de segregação racial, de distinção de classe e de educação. Como o seu autor explicou, “a realidade colonial em Moçambique nunca permitiu uma coexistência multirracial. O racismo era evidente e estava presente em todas as situações.” (PIRES LARANJEIRA, 1995: 292)

O texto, historicamente marcado, contém referências fortes em termos segregacionistas. Note-se que a questão sobre *As Mãos dos Pretos* é levantada por um professor, cuja nacionalidade, tendo em conta a data de publicação do conto (período anterior à independência de Moçambique), não é difícil de adivinhar. A última resposta apela à igualdade entre os homens, o

---

<sup>32</sup> Incluído na antologia (organizada por Nelson Saúte) do conto moçambicano com o mesmo título

que revela o carácter socialmente comprometido do conto de Honwana. Sugere-se, neste sentido, uma leitura sensível da história que tanto interesse despertou nos alunos.



#### 4.1.2 Análise do conto *As Mãos dos Pretos* – uma leitura crítico-analítica

Foi referido no ponto 2.2 que, no conjunto das modalidades de leitura propostas por HARLOW (s/d) apud ESPÍRITO SANTO (1992), o modelo da leitura crítica era o que melhor se adequaria à leitura do texto literário, por permitir a formulação de pontos de vista sobre o conteúdo “onde se comparam as declarações do autor com os conhecimentos anteriores do leitor.” (HARLOW, op.cit). Para proporcionar uma leitura crítico-analítica que permitisse uma relação interactiva com o texto, seleccionou-se um texto argumentativo (confirme-se o ponto 2.2, onde se caracterizou o tipo de texto argumentativo) de Luís Bernardo Honwana intitulado *As Mãos dos Pretos* visto que, a partir deste texto, os alunos verificariam como é que uma questão pode suscitar várias interpretações e argumentos.

Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos-domato sem as exporem ao Sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo. (Luís Bernardo Honwana, *AMP*, pg. 181)

No ponto 1.4 do presente trabalho fez-se referência aos requisitos necessários à compreensão do (s) sentidos (s) do texto literário. Deles faziam parte as três fases de abordagem textual referidas por SILVA (1989). Para fazer uma leitura crítico-analítica foi necessário recorrer às fases analítica e valorativa, a partir das quais se tornou possível desocultar o sentido de um texto que apresenta vários argumentos discutíveis sobre a mesma questão.

O conto *As Mãos dos Pretos*, como o próprio título indica, tenta dar a entender a problemática do motivo de os pretos terem as palmas das mãos mais claras do que o resto do corpo – questão para a qual não há resposta. A esta conclusão a que chegámos (exactamente a mesma a que os alunos mais tarde chegariam) dá-se o nome de estrutura nuclear de leitura – ENL – “representa em esquema a opção de leitura, a lógica de sentidos por que enveredou o receptor-leitor.” (SILVA, 1989: 58). Para se chegar a esta ENL foi necessário colocar hipóteses de sentido de resolução da questão através do discurso de cada personagem. Mediante este raciocínio, feito *a priori* enquanto leitor, foi possível mais tarde questionar os alunos sobre a validade dos argumentos de cada personagem (antevendo já a estratégia de debate). A estes momentos que determinaram a ENL (a nossa, enquanto leitores, e a dos alunos) corresponderam vários *segmentos de leitura* [SL – “constituídos por *blocos de superfície* do texto a que o receptor-leitor faz corresponder *sentidos de profundidade*.” (SILVA, 1989: 56)].

Um dos blocos de superfície<sup>33</sup> é o narrador-personagem - o protagonista - um menino que, ao longo do enredo, procura dar resposta a uma questão, surgida de uma situação de comunicação que envolvia um professor. O autor escolheu um narrador-personagem autodiegético (cabendo-lhe assim uma focalização interna) que pergunta a vários habitantes da localidade onde reside porque é que as mãos dos negros são mais claras do que o resto do corpo – questão que, por não ter uma resposta consensual, se constitui como *estrutura nuclear de leitura*.

A personagem principal consultou várias pessoas - o Senhor Antunes da Coca-Cola, a Dona Dorcas, o Senhor Frias e a sua mãe. Todas estas personagens se limitaram a reproduzir, sob formas variadas, uma ideia generalizada (e aparentemente) preconceituosa; todos apresentaram justificações diferentes e nenhuma das pessoas consultadas deu as mesmas respostas. Estas foram sempre fundamentadas com recurso ao senso comum, através de personagens como a mãe, o padre, o docente, para além, naturalmente, do próprio protagonista. Foi o discurso das várias personagens que nos permitiu colocar, gradualmente as hipóteses de leitura. À medida em que fomos lendo os discursos das personagens, ficámos com a ideia inicial de um preconceito racial generalizado (tal como os alunos, posteriormente, na aula dedicada ao debate). A esta ideia SILVA (1989: 57) chama de *hipótese de leitura*:

a pergunta a pôr perante qualquer elemento hermético deverá ser do género da seguinte: «e agora, que saídas para aqui? Que sentidos devo atribuir a este segmento? Com que outros segmentos o posso relacionar?» E então formula-se uma hipótese de resposta que será confirmada ou não no decorrer do exercício de leitura.

Curioso é que o protagonista não se limitou a receber passivamente as respostas que o meio deu à sua preocupação. Perante uma razoável diversidade de respostas, foi levado a optar por uma delas, cuja escolha recaiu na resposta da mãe:

Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exactamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admiro porque muitos e muitos não sabem pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra de homens...que o

---

<sup>33</sup> Neste conto todas as personagens, dado o tipo de discurso que proferem, são blocos de superfície, uma vez que é a partir delas que se desenvolve a questão sobre «as mãos dos pretos».

que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. (Honwana, *AMP*, ps. 183-184)

É a diversidade e a comicidade de outros argumentos que permite a reflexão sobre o sentido do texto e a construção de sucessivas hipóteses de leitura. Enquanto a resposta da mãe apresenta um argumento marcadamente religioso, as restantes são fruto de desconhecimento do Mundo (daí o cariz preconceituoso dos argumentos). Vejam-se os exemplos: a Dona Dores afirmava que os pretos tinham as palmas das mãos mais claras que o resto do corpo porque “assim não sujavam a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa e que não deva ficar senão limpa” (*AMP*, pg. 181); o Senhor Antunes achava que era porque “os pretos foram cozidos e ficaram escurinhos, isto é, queimaram-se e isso não aconteceu com as palmas das mãos porque tiveram de se agarrar enquanto o barro cozia” (*AMP*, pgs. 181-182). Por seu turno, o Senhor Frias argumentava que era porque “quando Deus acabou de os fazer mandou-lhes tomar banho num lago do céu e como os pretos foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés” (*AMP*, pgs. 182-183).

Como nenhuma leitura integral que se pretende interactiva (em termos do estabelecimento de um diálogo entre o texto e o leitor) se fica exclusivamente pela análise, foi necessário efectuar um juízo pessoal de valor – a fase valorativa que consiste “numa tomada de posição crítica e portanto pessoal por parte do receptor-leitor, tomando como ponto de partida os elementos do texto.” (SILVA, 1989: 62). A nossa tomada de posição crítica centrou-se, precisamente, na problematização de uma questão sociológica a nível temático. Observa-se em *As Mãos dos Pretos* a forma subtil a partir da qual, e num estilo coloquial, se aborda o tema da igualdade entre os homens, numa atitude implícita de anti-discriminação racial.

Foi possível identificar ao longo desta leitura um fenómeno que se reveste de peculiar interesse para a nossa análise, sobretudo a nível das diferenças. No conto de Honwana, o ponto de vista oficial sobre a discriminação não é abertamente declarado, aparecendo apenas sob uma forma implícita, subjacente ao discurso das personagens. Foi à luz desta perspectiva de leitura que notámos em *As Mãos dos Pretos* a omissão do nome da localidade onde se desenrola a acção, de informações adicionais sobre as suas personagens, de referências explícitas a marcas temporais (acrescenta-se que se chamou a atenção dos alunos para este bloco de superfície, na última aula experimental).

A narrativa está articulada para que o protagonista parta de uma situação em que a sua curiosidade é suscitada por um professor. Este faz com que a personagem sinta a necessidade de satisfazer a sua curiosidade o que, levado a efeito, se nos apresenta como a acção central da narrativa. Sempre obedecendo a uma linearidade temporal, a resposta à curiosidade que desde o início move o protagonista é encontrada na adesão que este faz ao ponto de vista com que se identifica, sugerido por uma das partes inquiridas – a mãe.

Tal como o professor do protagonista de *As Mãos dos Pretos* suscitou a curiosidade em torno de um tema polémico, a leitura crítico-analítica deste conto motivou-nos a lançar o desafio à *turma-exemplo* do Liceu Domingos Ramos. O objectivo foi o de verificar se os alunos seriam capazes de argumentar sobre um texto literário (este por sua vez argumentativo) e antes mesmo de argumentar, se seriam capazes de realizar uma leitura crítica. Distribuído o texto, como trabalho de casa, solicitou-se que os alunos sublinhassem todas as opiniões apresentadas ao longo do texto, indicando se concordavam ou não com as mesmas, justificando os motivos. De seguida orientou-se os alunos no sentido de exporem o seu ponto de vista crítico sobre *As Mãos dos Pretos*, com o principal propósito de verificar se seriam capazes de chegar à argumentação e à problematização da questão abordada e também aferir se eram capazes de fazer a almejada leitura crítico-analítica. Assim, estavam lançadas as bases para:

na fase valorativa de abordagem, [se proceder] então à elaboração de um discurso crítico, filtrado pela perspectiva pessoal do receptor-leitor, de aceitação ou rejeição do texto, à luz da opção de leitura por que se enveredou, pondo-se em destaque as linhas de alcance que o texto poderá ter no mundo de hoje e no comportamento social e humano do receptor-leitor e da comunidade em que ele se encontra inserido. (SILVA, 1989:64)

Os alunos receberam *As Mãos dos Pretos* com muito entusiasmo, afirmando que tinham gostado do texto, apesar de o mesmo abordar uma questão problemática e difícil que era a de se tentar entender a fisionomia humana, ou seja, o porquê das palmas das mãos dos negros serem mais claras do que o resto do corpo. Ainda assim gostaram do texto e isso foi visível na forma como debateram a questão nele levantada. Houve muita discussão sobre as informações que o texto *As Mãos dos Pretos* trouxe, ressaltando-se que os alunos conotaram o texto como sendo de teor racista.

#### 4.1.3 *As Mãos dos Pretos*: experiência de leitura crítico-analítica e de argumentação sobre pontos de vista numa turma de 10º ano de escolaridade

Para a realização da experiência de leitura crítico-analítica e de argumentação sobre o texto literário, seleccionou-se uma turma do décimo de escolaridade do Liceu Domingos Ramos, Cidade da Praia, ilha de Santiago, a que se deu o nome de *turma-exemplo*. Solicitou-se a autorização, com a devida antecedência, da docente da *turma-exemplo*, para que no âmbito da prática da leitura extensiva, se pudessem realizar duas aulas experimentais, a base prática da presente monografia. Foram elaborados dois planos descritivos de aula (em anexo), submetidos previamente à apreciação da docente da *turma-exemplo* e da orientadora da monografia, para garantir a acuidade quer das informações científicas a transmitir aos alunos, quer da prática pedagógica.

A experiência realizada decorreu nos dias 20 e 27 de Março de 2009, dividindo-se em três partes: uma aula inteiramente dedicada à transmissão de conteúdos directamente ligados à actividade de comunicação oral a realizar posteriormente – o debate (a aula decorrida a 20 de Março de 2009 – primeira parte); uma aula dedicada exclusivamente à interpretação do conto *As Mãos dos Pretos* de Luís Bernardo Honwana (segunda parte) e ao debate em torno de aspectos-chave levantados no referido texto (terceira parte). Cada aula teve a duração de cinquenta minutos, totalizando a experiência realizada cem minutos, distribuídos de forma equilibrada.

A opção metodológica de explicar aos alunos as regras do debate, antes de se proceder à leitura crítico-analítica e subsequente actividade de comunicação oral, prendeu-se à necessidade de disciplinar implicitamente os alunos para a comunicação em público. Depreendeu-se que só depois de reunida esta condição, os alunos estariam aptos a participar de forma ordenada na actividade proposta a 27 de Março de 2009. Pode dizer-se que esta aula constituiu uma preparação essencial onde, no final e como trabalho de casa, se distribuiu o texto *As Mãos dos Pretos*, para que os alunos tivessem oito dias para a realização da leitura.

A *turma-exemplo* onde foi realizada a experiência constituía-se por trinta e um alunos, maioritariamente do sexo feminino, oriundos de diferentes bairros da Cidade da Praia. Constatou-se que naquela turma havia alunos com uma potencial capacidade argumentativa: conseguiam relacionar vários enunciados escritos com os factos do dia-a-dia, eram dinâmicos e muito inteligentes, contribuindo habitualmente para o bom funcionamento das aulas, visto que participavam com muito à-vontade e de forma disciplinada. No tocante ao aproveitamento,

obtivemos a informação de que a turma não apresentava grandes dificuldades, sendo aquele de grau positivamente considerável. As condições estavam então criadas para o debate – a nossa experiência no terreno!

- - -

As aulas foram gravadas, o que possibilitou uma descrição detalhada dos resultados que abaixo se descrevem. Os planos e a respectiva descrição das aulas constam do anexo do presente trabalho. Todas as intervenções ocorridas durante as duas aulas foram codificadas através da utilização de letras maiúsculas, destacadas a negrito: **(P)** – Professor; **(AS)** – alunos (para as intervenções colectivas); **(A1)** a **(A11)** – para as intervenções individuais. Ressalva-se que na transcrição do registo áudio para o registo escrito foram feitas correcções a nível linguístico, podendo aferir-se o discurso oral através da gravação que consta em anexo.

**Aula decorrida a 20 de Março de 2009 – Liceu Domingos Ramos – 07h40 minutos – Professor: Diamantino Freire.** *(A aula teve o seu início às sete horas e quarenta minutos com a apresentação do professor Diamantino Freire pela professora responsável pela turma).*

**P-** Bom dia!

**AS-** Bom dia professor!

**P-** Escrevam o sumário – o debate: regras e os seus elementos.

**P-** Vocês têm o hábito de ouvir debates parlamentares?

**AS-** Sim, às vezes, poucas vezes.

**P-** Mas vocês sabem como funciona um debate?

**AS-** Não.

*(Comentário do provérbio)*

**P-** Qual o sentido desse provérbio? “é da discussão que nasce a luz”

**A2-** Professor, acho que o provérbio quer dizer que “ao discutirmos chegaremos à luz”;

**A1-** Penso que quer dizer que “da discussão amigável chegamos onde queremos”.

**P-** Muito bem, então acham que o provérbio quer dizer que “da discussão de opiniões contraditoriamente apresentadas surge muitas vezes a verdade”?

**AS-** Sim.

**P-** Agora, qual é o conceito que têm de debate, ou seja, o que significa a palavra debate?

**A3-** Debater é discutir um assunto, trocar de ideias sobre um determinado assunto.

**P-** Muito bem. Então podemos dizer que debate é discutir um determinado tema, não forçosamente para chegar a um consenso, mas seguindo a máxima “da discussão nasce a luz”. Debater é confrontar o nosso ponto de vista com o do outro. Registem no caderno diário essa definição. Já está?

**P-** Quando é que podemos dizer que há troca de ideias?

**A1-** Não entendi a pergunta professor.

**P-** Perguntei quando é que podemos dizer que há ou houve troca de ideias? *(Silêncio)*. Então? **A1**, quando é que dizes que trocaste ideias com uma outra pessoa?

**A1-** Professor, quando eu e a outra pessoa estivemos juntas.

**P-** Muito bem, ou seja, trocamos de ideias só quando o emissor e o receptor estão no mesmo plano, isto é, um à frente do outro, que é

uma condição natural para a comunicação. Sendo assim pergunto: imaginem que o assunto já foi encontrado para o debate, então, o que é que falta para que o debate funcione?

**A2-** Professor, acho que falta o tema.

**P-** Imagina que o tema já foi encontrado.

**A2-** Professor, acho que falta ter um problema de interesse e o lugar onde vai decorrer o debate.

**P-** Sim. Lembram-se da condição natural da comunicação que referimos há instantes?

**AS-** Sim.

**P-** Qual é?

**A12-** Existência de um emissor e um receptor.

**P-** Muito bem. Então quer dizer que tendo o tema, o lugar, o problema a ser debatido, só falta os elementos que constituem o debate, isto é, para que o debate funcione é indispensável um coordenador, um secretário, adjuntos, observadores e o público, isto é, faltam as pessoas, os agentes. Agora qual é a função de cada um desses elementos? O coordenador, como o próprio nome indica é aquele que ordena, coordena o debate. Registem no caderno. **Função do coordenador:** introduzir o debate; apresentar os objectivos, o tema, os intervenientes; abrir a discussão com firmeza e com aspectos mais controversos ou polémicos; regular as intervenções; dirigir, centrar o debate; relançar a discussão; assegurar a boa circulação das ideias; dar a palavra a todos, sem forçar um ou outro participante; concluir o debate.

**Função do adjunto:** Apoiar o coordenador; fazer inscrições. **Função do secretário:** Registrar as intervenções dos debatedores; redigir a acta.

**A4-** Professor o que é uma acta?

**P-** Acta é um documento que se faz no fim de cada sessão plenária que nos dá conta de tudo que foi feito numa reunião. Por exemplo, aquando das eleições presidenciais eu estava numa mesa de voto onde era secretário, no fim tive a incumbência de fazer a acta, ou seja, o resumo de tudo que foi feito e como decorreu a votação. **Função dos observadores:** observar o desenrolar da sessão para avaliar a participação de todos a nível do falar, ouvir e estar. Entendido?

**AS-** Sim

**P-** Já temos o conceito de debate, os elementos que constituem o debate, então o que falta para organizar o debate?

**A1-** Professor, as regras.

**P-** Muito bem. Conhecem algumas dessas regras?

**A4-** Professor por exemplo falar um de cada vez, respeitar o tempo.



**P-** Muito bem.

**P-** Trouxe-vos algumas dessas regras. A primeira regra é não dizer o que se sabe ou acredita ser falso ou para o qual não se tenha provas suficientes; isto é, temos de sustentar os nossos argumentos com factos reais e concretos; dizer só o necessário; não devemos dizer o que não interessa no momento, porque rouba tempo e descentraliza o debate, isto é, dizer só o que é adequado ao assunto; falar de modo claro, ou seja, ordenado, breve e sem ambiguidades, isto porque quando não se fala de modo claro pode-se causar interpretações diversas e descontextualizadas e pode levar a confusões; falar um de cada vez, para evitar mal-entendidos; respeitar inscrições, isto é, só deve participar no debate quem esteja inscrito; não monopolizar a palavra, isto é, devemos falar, quando indicados, e deixar os outros falarem. Entendido?

**AS-** Sim.

**P-** Registem no vosso caderno. Vocês sabem que no debate há expoentes linguísticos que se usam? Fazendo a pergunta de outra forma. Quais são as expressões que se usam num debate, tanto para abrir o debate, concluir, tomar palavra, concordar, discordar? (*Silêncio*). Então? Vamos por passos:

**Para abrir o debate:** vamos dar início.../ o presente debate centra-se em...

**Dar opinião:** na minha opinião... sou de opinião que... A meu ver...

**Discordar:** não percebo por que razão... não posso concordar...

**Exemplificar:** para dar um exemplo... pensemos no caso...

**Explicar:** por outras palavras... Isto é... Ou seja...

**Manter a palavra:** deixa-me só concluir... como ia dizendo...

**Recuperar a palavra:** queria só acrescentar... se me permitir, diria que...

**Concluir o debate:** em conclusão... sintetizando... para fechar... Registem no caderno, porque vocês vão utilizar estas expressões. Já está tudo? Quem quer fazer uma breve síntese da aula de hoje?

**A8-** Professor, hoje estivemos a ver o conceito de debate, os elementos que fazem parte de um debate e as regras do debate.

**P-** Sim, já temos o conceito de debate, os elementos do debate e as regras do debate. Certamente estão a perguntar para vocês mesmos: mas qual a serventia disto tudo? Tudo isto é porque vos vou distribuir um texto/conto intitulado *As Mãos dos Pretos* que vocês deverão ler em casa para na próxima aula, que será de hoje a oito dias, debatermos sobre o assunto versado no mesmo. Está certo? Então leiam o texto e sublinhem as partes que acharem mais interessantes.

Bom muito obrigado pela vossa atenção. Até à próxima sexta-feira.

(*Aplausos*).

**Aula decorrida a 27 de Março de 2009 - Liceu Domingos Ramos - 07h30 minutos - Professor: Diamantino Freire**

**P-** Bom dia a todos!

**AS** - Bom dia Professor!

**P-** Então, bem-dispostos?

**AS** - Sim!

**P-** Quero ver essa boa disposição na aula de hoje, certo? Vocês leram o texto que vos distribuí na aula passada?

**AS** -Sim.

**P-** Gostaram do texto?

**AS** -Sim.

**P-** Se uma criança vos perguntar porque é que as mãos dos pretos são mais claras por dentro e mais escuras por fora? O que é que respondem? Fazendo a pergunta de outra forma. Verifiquem a mão do professor: a palma da minha mão é mais clara por dentro e mais escura por fora, é ou não é? Porque será?

**A1** -Professor é muito difícil responder essa pergunta, mas acho que é por causa da forma como é feita a mão.

**P-** Porque é que achas que é por causa da forma?

**A1-** Professor acho que a mão por dentro, ou seja, a palma da mão lava-se facilmente e não pega sujeira, mas a parte de fora pega sujidade com facilidade.

**P-** Muito bem. Concordam com o vosso colega?

**AS** -Sim.

**P-** Vocês trouxeram o texto "As Mãos dos Pretos"?

**AS** - Sim.

**P-** Quem quer dar início à leitura do texto? Atenção, prestem atenção à leitura dos vossos colegas, porque posso mandar outra pessoa continuar a leitura.

*(Leitura oral por vários alunos do texto intitulado As Mãos dos Pretos.)*

**P** - Qual o assunto abordado no texto?

**A1** - Professor, acho que o texto tenta explicar porque é que o preto tem a palma da mão mais clara que o corpo dele.

**P-** Muito bem, A1. Mais... A3 o que é que achas?

**A3** - Professor eu acho que o texto fala da igualdade entre os homens através do que eles têm em comum.

**P**- Muito bem, o texto aborda um facto verdadeiro que é "as palmas das mãos dos pretos são mais claras que o resto do corpo". Isso é uma realidade, não é? Quais são os argumentos apresentados pelos personagens, isto é, pelas pessoas que participam na história? Tu (**A4**) ali ao fundo. Por exemplo, o argumento da dona Estefânia. O que diz a dona Estefânia acerca das mãos dos pretos?

**A4** - Ela diz que as palmas das mãos dos pretos são mais claras que o resto do corpo porque vivem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco.

**P**- Sim. O professor diz que é porque há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão; A dona Dores disse que Deus fez-lhes as mãos mais claras para não sujarem a comida que faziam para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandassem fazer e que não devesse ficar senão limpa, entre outros argumentos. Agora, desses argumentos qual deles é que vocês aceitam?

(Os alunos foram unânimes dizendo o argumento do professor, porque há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas no chão).

**P**- E qual rejeitam?

**A1** - O argumento do Senhor Frias que diz que as palmas das mãos dos pretos são mais claras porque os pretos, após serem feitos, só lavaram as palmas das mãos e as plantas dos pés.

**P**- Porquê?

**A2**- Ele quer dizer que nós pretos somos porcos. (Risos)

**P**- O que é que acham dessa frase: "**(...) foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer coisa são homens (...).**"

**A5** - " Professor penso que a frase quer dizer que todos os homens são iguais.

**P**- Tu concordas com a tua colega?

**A6** - Sim, mas queria acrescentar também que a frase quer dizer que todos os homens são iguais perante a lei de Deus.

**P** - Muito bem. Vocês concordam que **a frase tenta equilibrar/igualar os feitos dos homens, isto é, tudo o que eles fazem é igual, independentemente de ter sido feito por um branco ou por um preto?**

**AS** - Sim.

**(Início do debate)**

P - Agora, quem quer desempenhar o cargo de secretário (a)?

A1 - Eu professor.

P - Já sabes a tua função, é só verificar nos apontamentos da aula passada. O público é a turma toda.

(De seguida o professor projecta no quadro negro a frase polémica para os alunos debaterem: **Será que em pleno século XXI ainda os homens continuam com a ideia de que são diferentes?**)

P- Atenção, lembrem-se das regras do debate, inscrevam-se antes de comentarem a frase. Secretária, quem tem a palavra?

A1- A1.

P- A1, o que achas?

A1- Professor, eu penso que ainda há essa diferença sim porque não se encontra um advogado branco a conviver com um agricultor preto e essa diferença podemos verificar não só entre o branco e o preto mas sim entre todas as pessoas.

P- Tens a palavra, A7.

A7- Professor, eu concordo com a frase porque a nível mundial verificamos que muitas vezes o preto tem medo de encarar um branco, ou mesmo sente-se inferior na presença de um branco, mesmo tendo capacidade para estar em determinadas áreas não se sente à-vontade como ficaria um branco.

P- A1 concordas com o A7?

A1- Professor, para ser sincera eu não concordo. Barack Obama é um preto mas ele não tem medo de nenhum branco porque é um acto de coragem candidatar-se e ser presidente dos Estados Unidos da América e que muitos brancos não chegam.

P- A8 o que é que pensas?

P- Professor, penso que a diferença ainda continua, mas o preto está a tentar ser cada vez mais igual ao branco.

P- Agora, têm conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Diariamente passam na RTP alguns desses direitos como por exemplo o direito a vida, a protecção das crianças e o do não ao racismo. Costumam ver?

AS- Sim.

P- Pergunto. Será que essa ideia de diferença entre o branco e o preto que vocês acham que ainda existe vai ao encontro dessa lei que diz que **"Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade"** lei essa que consta na carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos?

A1- Professor, acho que essa lei existe mas só no papel, os homens quase não respeitam os direitos humanos.

**P-** Então, os homens continuam com essa ideia mesmo com a lei que tenta impedir isso?

**A9-** Acho que sim, professor.

**P-** Concordas com o teu colega?

**A5-** Professor, para mim ele tem razão o mundo tem tudo para estar direito mas os homens não deixam porque sempre querem ter algo utilizando a violência.

**A10-** Professor, até certo ponto sim.

**P-** Porquê?

**A10-** Há países que respeitam os direitos humanos e são contra o racismo, mas também há outros que não aceitam a entrada dos pretos e quando entram não ficam à-vontade. Há muito racismo entre os países.

**P-** O que acham sobre o autor do texto?

**A3-** Professor, acho que é um preto. O texto fala sobre o preto e esta a dar muitas explicações sobre o porquê que a palma das mãos dos pretos são mais claras que o corpo dele.

**A4-** Professor é um branco. Está a explicar a curiosidade que a pessoa teve em tentar entender a diferença entre as pessoas em termos de cor do corpo do preto.

**P-** Um branco não podia ter essa iniciativa?

**A11-** Sim, mas desta vez foi um preto a escrever esse texto.

**A10-** Professor eu concordo com a **A11**, porque para além dessas afirmações ele está a explicar de forma clara que é um preto.

**P-** Agora será que podemos caracterizar o texto como sendo um texto racista? O texto é racista?

**A1-** Pode ser.

**A7-** Professor, eu acho que sim porque quando procuramos a diferença entre as pessoas estamos a ser racista.

**P- A4-** o que achas?

**A4-** Professor, o texto não é racista porque se ele tenta perguntar sobre essa diferença é porque ele não aceita a diferença entre as pessoas. Para não ser racista ele pergunta. Perguntou para não cometer injustiça.

**P-** Foi um prazer ter trabalhado convosco, espero que continuem a ser alunos estudiosos, capazes, curiosos, simpáticos como são. Ainda mais com uma excelente professora que têm. Muito obrigado a todos.

#### 4.1.4 A influência da leitura crítico-analítica para a realização do debate – análise das aulas ministradas

Foi referido no ponto 2.2. da presente monografia que conduzir os alunos a reflectir sobre o texto literário com vista ao desenvolvimento da capacidade argumentativa implica seleccionar modelos de leitura que se adequem ao tipo de texto em estudo: saber para quê e porque motivo se lê. Neste contexto, **ler** para reflectir sobre o que se leu – análise e interpretação de *As Mãos dos Pretos*; **ler** para, mediante a reflexão crítica, debater sobre o assunto do texto – actividade de comunicação oral em sala de aula. O modelo de leitura seleccionado foi o da leitura crítica – formulação de um ponto de vista sobre o texto, comparando as declarações do autor com conhecimentos anteriores (HARLOW, s/d *apud* ESPÍRITO SANTO, 1992).

Os resultados obtidos a partir da aula ministrada no dia 27 de Março de 2009 permitiram verificar que a leitura do texto de Honwana «incomodou» tematicamente os alunos, no sentido de os despertar para o debate – a leitura seleccionada tinha um motivo (saber para quê e porque motivo se lê). Durante a primeira parte da aula adoptou-se o modelo das hipóteses múltiplas onde: “o processo da leitura ocorre em vários planos, nos quais vão sendo tomadas decisões, fixados sentidos e anulados outros, em consonância com hipóteses já confirmadas ou com dados fornecidos por novas sequências.” (AMOR, 1993:87). Quando o professor (**P**) perguntou aos alunos qual era o assunto abordado no texto, as respostas obtidas basearam-se nas hipóteses colocadas ao longo da leitura. A interacção que se seguiu exemplifica o confronto de ideias:

**P** - Qual o assunto abordado no texto?

**A1** - Professor, acho que o texto tenta explicar porque é que o preto tem a palma da mão mais clara que o corpo dele.

**P**- Muito bem, A1. Mais... A3 o que é que achas?

**A3** - Professor eu acho que o texto fala da igualdade entre os homens através do que eles têm em comum.

**P**- Muito bem, o texto aborda um facto verdadeiro que é “as palmas das mãos dos pretos são mais claras que o resto do corpo”. Isso é uma realidade, não é? Quais são os argumentos apresentados pelos personagens, isto é, pelas pessoas que participam na história? Tu (**A4**) ali ao fundo. Por exemplo, o argumento da dona Estefânia. O que diz a Dona Estefânia acerca das mãos dos pretos?

**A4** - Ela diz que as palmas das mãos dos pretos são mais claras que o resto do corpo porque vivem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco.

**P-** Sim. O professor diz que é porque há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão; A dona Dorcas disse que Deus fez-lhes as mãos mais claras para não sujarem a comida que faziam para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandassem fazer e que não devesse ficar senão limpa, entre outros argumentos.

Como se pode verificar, a maior parte das respostas baseou-se nos argumentos apresentados ao longo do texto – contraste das **hipóteses múltiplas de leitura**; no entanto, a resposta perspicaz de um dos alunos (**A3**) demonstrou que o aluno já tinha formulado um ponto de vista pessoal sobre o texto, indo além da inventariação de argumentos efectuada por **A1** e **A4**. **A3** pode ser dado como exemplo de um leitor crítico que procede “à elaboração de um discurso crítico, filtrado pela perspectiva pessoal do receptor-leitor, de aceitação ou rejeição do texto, à luz da opção de leitura por que se enveredou.” (SILVA, 1989: 64).

A última questão lançada pelo professor (**P**), na transição para o debate, permitiu que dois alunos mostrassem que já tinham formulado um ponto de vista sobre o texto, comparando o que nele estava dito com conhecimentos anteriores, comparação esta a transitar para o momento do debate. Na mesma linha de **A3**, **A5** e **A6** indicaram o tema implícito no texto de Honwana:

**P-** O que é que acham desta frase: “(...) foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer coisa são homens (...)”

**A5 -** Professor penso que a frase quer dizer que todos os homens são iguais.

**P-** Tu concordas com a tua colega?

**A6 -** Sim, mas queria acrescentar também que a frase quer dizer que todos os homens são iguais perante a lei de Deus.

A resposta de **A6** coloca a hipótese de ter sido feita mentalmente uma comparação entre declarações do texto e conhecimentos anteriores. A afirmação de que “todos os homens são iguais perante a lei de Deus” coincide com o último argumento apresentado no texto por uma das personagens podendo ser fruto, também, de conhecimentos prévios relacionados com uma perspectiva religiosa ligada à tradição judaico-cristã.

O início do debate foi marcado pela ponte entre a interacção sobre o tema do texto e a relação entre o tema do texto e a realidade: “será que em pleno século XXI ainda os homens continuam com a ideia de que são diferentes?”. Foi a partir daqui que se verificou até que ponto a leitura crítica de *As Mãos dos Pretos* surtiu efeito na capacidade de argumentação dos alunos.

#### 4.1.4.1 A dinamização do debate

Partindo do pressuposto de que a actividade de comunicação oral – o debate - é o momento de confrontação/argumentação de ideias entre participantes no acto de comunicação e para melhor relacionar o ponto de vista crítico dos alunos, convém retomar o conceito de argumentação referido no ponto 3.1 do enquadramento teórico da presente monografia. Segundo CEIA (2005), a argumentação será o “desenvolvimento de um raciocínio com o fim de defender ou repudiar uma tese ou ponto de vista, para convencer um oponente, um interlocutor circunstancial ou a nós próprios”. Depreende-se que o fim último de cada intervenção argumentativa será o de convencer ou repudiar uma tese, por isso cada um dos intervenientes e, neste caso, os alunos tiveram de preparar os seus argumentos para uma posterior apresentação ao público. Lançada a questão que iniciou o debate “será que em pleno século XXI os homens ainda continuam com a ideia de que são diferentes?” **A1**, *argumentativamente*, respondeu:

**A1** - Professor, eu penso que ainda há essa diferença sim porque não se encontra um advogado branco a conviver com um agricultor preto e essa diferença podemos verificar não só entre o branco e o preto mas sim entre todas as pessoas.

Verificou-se, pela intervenção de **A1**, que a resposta à pergunta colocada teve, por base, a construção de um discurso fundado em conhecimentos prévios advindos estes, por sua vez, de uma leitura crítica. O discurso foi argumentado de forma a convencer os interlocutores (neste caso a turma).

Criadas todas as condições para a argumentação sobre o texto literário *As Mãos dos Pretos* foi introduzida, na segunda aula (decorrida no dia 27 de Março de 2009), a actividade de comunicação oral – o debate, onde os alunos utilizaram as regras dadas anteriormente (aula do dia 20 de Março de 2009), num contexto de discussão e argumentação de pontos de vista. Posto isso, seguidamente faz-se uma análise da segunda aula tendo em conta as intervenções dos alunos.

Foi possível observar que feita a leitura crítica foi dado um passo imprescindível para a crítica sobre o texto literário e, posteriormente, para a argumentação sobre diferentes pontos de vista, baseados em *As Mãos dos Pretos*.



Recordando o que diz HARLOW (s/d) *apud* ESPÍRITO SANTO (1992), leitura crítica é a “formulação de um ponto de vista sobre o texto, comparando as declarações do autor com conhecimentos anteriores”. Acredita-se que os alunos do décimo ano de escolaridade da *turma-exemplo* foram capazes de formular pontos de vista críticos sobre o texto lido – *As Mãos dos Pretos*. Esta constatação baseia-se nas respostas que os alunos deram durante as respectivas intervenções.

Verificou-se que foram capazes de argumentar criticamente sobre um determinado texto literário – quando o professor (P) perguntou o que é que achavam sobre o teor de *As Mãos dos Pretos*, vários assentiram que o texto era de cariz racista, justificando que o mesmo procura diferenciar as pessoas: “A7- Professor, eu acho que o texto é racista porque quando se procura a diferença entre as pessoas estamos a ser racistas”. Esta resposta constitui um exemplo de que A7 fez uma leitura crítica do texto, retirou conclusões das declarações do autor e emitiu um juízo de valor crítico sobre o texto. Não teria apresentado esta conclusão se não tivesse reflectido sobre o conteúdo do texto e se não conhecesse um determinado contexto de discriminação. Na continuação do confronto de ideias, no entanto, outro aluno argumentou que o texto não é de teor racista porque: “A4 – se ele está a perguntar sobre essa diferença é porque ele não aceita a diferença entre as pessoas. Para não ser racista ele pergunta. Perguntou para não cometer injustiça”. O argumento de A4 mostra que o aluno assumiu o papel de co-autor de *As Mãos dos Pretos* porque, à semelhança de A7, fez uma reflexão crítica sobre o texto, e aproximou-se das intenções do autor (coloca-se a possibilidade deste texto ter sido escrito com a intenção de intervenção social contra a discriminação).

A partir das justificações supra apresentadas pelos alunos concluiu-se que o texto literário estando sujeito a ambiguidades e à pluristratificação de sentidos, que por vezes estão ocultos, os alunos conseguiram posicionar-se relativamente ao conteúdo abordado no texto o que só se consegue quando o leitor é capaz de fazer uma leitura crítica, onde se levantam e rejeitam hipóteses de leitura (este foi o modelo de leitura que seleccionámos, à partida, no ponto 1.1 da presente monografia).

Acredita-se que para se chegar à leitura crítica e, seguidamente, atingir o patamar de co-autoria do texto no sentido da leitura interactiva “o acto da leitura consiste verdadeiramente em (re) construir um universo imaginário cujas coordenadas muitas vezes estão apenas esboçadas no texto que se aborda” – (REIS, 1981: 22). Feita a leitura crítica, de forma pessoal e individual (VIGNER, 1979, *op.cit*, ponto 1.1 da monografia), os alunos entraram em contacto com o tema do texto e puderam posicionar-se criticamente sobre este. Neste sentido, os alunos tiveram de

encontrar argumentos que consolidassem a sua tomada de posição crítica e convencer o auditório das bases da sua argumentação.

Notando que o assunto principal de *As Mãos dos Pretos* era a problematização de uma questão sociológica, isto é, a forma subtil e o estilo coloquial a partir do qual se aborda o racismo instituído, adoptou-se a estratégia, na segunda aula dedicada ao debate, de introduzir uma frase polémica em torno da qual a actividade de comunicação oral se centrou: “Será que em pleno século XXI os homens ainda continuam com a ideia de que são diferentes?”

Tendo em conta a frase propositadamente polémica e a pergunta feita pelo professor (P), verificou-se que os alunos foram capazes de argumentar e que possuíam espírito crítico, visto que formularam pontos de vista pessoais, exemplificando-os com factos reais (recorrendo, portanto, aos conhecimentos prévios). Dando um exemplo, **A1** ponderou que “ainda há essa diferença porque não se encontra um advogado branco a conviver com um agricultor preto e essa diferença podemos verificar não só entre o branco e o preto mas sim entre todas as pessoas”. Por outro lado, **A7** argumentou que “a nível mundial verificamos que muitas vezes o preto tem medo de encarar um branco, ou mesmo sente-se inferior na presença de um branco; mesmo tendo capacidade para estar em determinadas áreas não se sente à-vontade como ficaria um branco”. Rapidamente surgiram os contra-argumentos sobre as afirmações de **A7**. **A1** contradisse estas afirmações dizendo que “há diferenças sim, mas que o preto não tem medo de encarar um branco” e exemplificando com o actual presidente dos Estados Unidos da América – Barack Obama, disse que: - (**A1**) “ele é um preto mas que não tem medo de nenhum branco porque é um acto de coragem candidatar-se e ser presidente de um país como a América e que muitos brancos não chegam”.

Posto isto, constatou-se que os alunos além de efectuarem a leitura crítica, o que lhes possibilitou a construção de argumentos críticos, recorreram implícita e inconscientemente a outros tipos de leitura, com principal destaque para a leitura de estudo (cf. HARLOW s/d., *apud* ESPÍRITO SANTO, 1992, ponto 2.2 – “a absorção mais completa dos conteúdos e de todos os significados, implicando a leitura, a releitura, a utilização do dicionário”), porque se verificou que absorveram o conteúdo do texto lido e isso ajudou-os na relação entre os factos debatidos e a elaboração de argumentos críticos.

Durante a prática pedagógica experimental, isto é, na realização das duas aulas também se concluiu que os alunos do décimo ano de escolaridade são de facto capazes de argumentar criticamente sobre um determinado tema de um texto literário. No decorrer da aula houve alunos

que conseguiram relacionar o tema abordado no conto *As Mãos dos Pretos* com assuntos do quotidiano, por exemplo o da discriminação e o da intolerância por parte de alguns povos para com os negros. A título de exemplo é de recordar o que disse um dos alunos da turma quando o professor os questionou sobre se os homens ainda continuam com a ideia de que são diferentes. **A7** respondeu dizendo que:

**A7-** a nível mundial verificamos que muitas vezes o preto tem medo de encarar um branco, ou mesmo sente inferior na presença de um branco, mesmo tendo capacidade para estar em determinadas áreas não sentem à-vontade como ficaria um branco.

Esta turma demonstrou que há alunos com a capacidade de «entrarem» (efectuar uma leitura crítica) e «saírem» (debater sobre a leitura efectuada) do texto relacionando, confrontando, refutando e posicionando-se perante o problema abordado e sempre que possível sustentando as suas opiniões com exemplos práticos e da actualidade, o que dá a entender que estão atentos à realidade circundante. Foram capazes de articular informações do texto com conhecimentos previamente adquiridos, argumentando de forma lógica. Conseguiram reflectir sobre o problema sem recorrer constantemente ao texto (mas dele partindo). Foi assim que *debateram* o tema apresentado com sucesso.

Mesmo afirmando que não tinham o costume de ouvir/assistir a debates, os alunos conseguiram definir o termo “debate”. Questionados pelo professor sobre o conceito que tinham de debate, um dos alunos (**A3**) respondeu que “debater é discutir um assunto, trocar de ideias sobre um determinado assunto” dando a entender que os alunos têm a consciência de que é a partir do debate, da troca de ideias, sempre fundamentadas e com argumentos sólidos, que se consegue chegar à verdade. Do mesmo modo, foram capazes de explicitar algumas das regras que regulam o bom funcionamento do debate. Exemplificando, relembra-se o que disse um dos alunos da *turma-exemplo*. Novamente questionados sobre se conheciam algumas regras que organizam o bom funcionamento do debate, um dos alunos (**A4**) apontou duas dessas regras: “falar um de cada vez, respeitar o tempo”. Esta resposta demonstra que os alunos conhecem algumas das normas que regulam a comunicação dinâmica e em grupo.

Para terem uma visão mais alargada no que concernia às regras do debate e também porque precisariam destas regras para organizarem e prepararem o seu discurso crítico e argumentativo, foram-lhes explicadas outras regras que fazem parte do debate como por

exemplo: “não dizer o que se sabe ou acredita ser falso ou para o qual não se tenha provas suficientes; dizer só o necessário; falar de modo claro e sem ambiguidades; respeitar inscrições e não monopolizar a palavra” (SANTOS, 2006). Crê-se que os alunos obedeceram às regras acima enunciadas, uma vez que procuraram assuntos reais do dia-a-dia para sustentar as suas intervenções. Por exemplo, quando **A1** se referiu ao presidente Barack Obama utilizou argumentos verídicos sobre os quais tinha provas suficientes. De igual modo, quando o professor (**P**) perguntou:

**P-** Será que essa ideia de diferença entre o branco e o preto que vocês acham que ainda existe vai ao encontro desta lei que diz que **“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”** lei essa que consta na carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos?

**A1** declarou que esta lei existe de facto, mas que não é colocada em prática, uma vez que não se respeitam os Direitos Humanos. Assim sendo, as respostas de **A1** “- Professor, acho que essa lei existe mas só no papel, os homens quase não respeitam os direitos humanos” e de **A5** “- Professor, para mim ele tem razão, o mundo tem tudo para estar direito mas os homens não deixam porque sempre querem ter algo utilizando a violência” mostram que os alunos estão cientes dos acontecimentos sociais e que possuem argumentos reais, portanto, verdadeiros, para os quais se possui provas suficientes. Diz-se isto porque a violência é um fenómeno do quotidiano e que está a assolar o ambiente social, o que não passa despercebido aos olhares atentos dos alunos.

Confrontando as regras acima enunciadas com o que disse HABERMAS (1991), verifica-se que estas foram fundamentais e reguladoras dos níveis de participação dos alunos, quer a nível da quantidade, quer a nível da qualidade das intervenções. As regras que foram utilizadas para organizar o debate foram as que HABERMAS (1991) propõe. Segundo o referido teórico, quando um indivíduo toma a palavra para argumentar, em primeiro lugar, deve ter liberdade de participação, isto é, todos os participantes devem usufruir das mesmas oportunidades para participar no debate. Esta regra foi ao encontro de uma das regras abordadas na sala, a de “não monopolizar a palavra”. Participando no debate o indivíduo e, neste caso os alunos, deve ter em atenção as suas contribuições, ou seja, se as suas intervenções trazem algo de novo e positivo, que é uma das outras regras frisadas por HABERMAS (1991) – a autenticidade. Foi referida esta

regra na primeira aula aquando da enunciação da regra “dizer só o necessário e não dizer o que se sabe ou acredita ser falso ou para o qual não se tenha provas suficientes”.

Verificou-se que alguns alunos não se deixaram convencer à primeira pelos argumentos dos outros colegas, por isso houve muitos momentos, no decorrer do debate, onde os intervenientes no acto de comunicação não concordaram uns com os outros, o que demonstra que houve liberdade de participação, que não houve monopolização da palavra e a preocupação de dar contributos positivos. Questionados pelo professor (**P**) sobre o que achavam sobre o autor do texto, obtiveram-se as seguintes respostas:

**P-** O que acham sobre o autor do texto?

**A3-** Professor, acho que é um preto. O texto fala sobre o preto e está a dar muitas explicações sobre o porque é que as palmas das mãos dos pretos são mais claras que o corpo dele.

**A4-** Professor é um branco. Está a explicar a curiosidade que a pessoa teve em tentar entender a diferença entre as pessoas em termos de cor do corpo do preto.

**P-** Um branco não podia ter essa iniciativa?

**A11-** Sim, mas desta vez foi um preto a escrever esse texto.

**A10-** Professor eu concordo com a **A11**, porque para além dessas afirmações ele está a explicar de forma clara que é um preto.

**P-** Agora será que podemos caracterizar o texto como sendo um texto racista? O texto é racista?

**A1-** Pode ser.

**A7-** Professor, eu acho que sim porque quando procuramos a diferença entre as pessoas estamos a ser racista.

**P- A4-** o que achas?

**A4-** Professor, o texto não é racista porque se ele tenta perguntar sobre essa diferença é porque ele não aceita a diferença entre as pessoas. Para não ser racista ele pergunta. Perguntou para não cometer injustiça.

Assim sendo, acredita-se que foram concedidas aos alunos todas as bases necessárias para a argumentação e para o debate, actividade posterior à enunciação das regras e à leitura do *As Mãos dos Pretos*. As bases dadas foram ao encontro do que defendem alguns teóricos da argumentação com principal destaque para SHAW (1982), HABERMAS (1991), GRÁCIO (1992), CEIA (2005) e LAMAS (2007).

A título de conclusão, pode dizer-se que *A Leitura do Texto Literário: uma proposta metodológica para o desenvolvimento da capacidade argumentativa no décimo ano de escolaridade* foi uma iniciativa experimental concluída com sucesso, susceptível, contudo, de uma contra-análise. Em apenas duas aulas, com um intervalo de sete dias entre ambas, os alunos leram um texto literário de um autor moçambicano, receberam-no com entusiasmo e reflectiram sobre o referido texto. Foram capazes de argumentar, quer sobre o texto, quer sobre a temática nele abordada, relacionando conhecimentos prévios com conhecimentos recentemente adquiridos. Colocaram em prática as regras do debate, comunicando saudavelmente em interacção horizontal. Tal não teria sido possível se não se tivesse feito uma abordagem crítica de *As Mãos dos Pretos*, texto literário de natureza argumentativa.

Há pouco referiu-se que o sucesso adveniente da experiência realizada seria susceptível de uma contra-análise, uma vez que as estratégias didáctico-pedagógicas experimentais devem ser motivo de uma reflexão constante. É a essa contra-análise que serão dedicados os próximos parágrafos.

No subcapítulo 4.1.2, dedicado à análise do conto *As Mãos dos Pretos*, chegou-se à conclusão de que o referido texto veicula um discurso explicitamente anti-discriminação, com base em argumentos que veiculariam um discurso preconceituoso. A verdade é que os alunos descortinaram *parcialmente* esta intenção comunicativa do texto. Recorde-se que apenas um aluno (A4), em trinta e um, deu uma resposta próxima da verdadeira mensagem do texto, o que indica que uma leitura crítico-analítica é feita por aproximação e sempre com uma margem de erro. Pode aduzir-se, em defesa da franquíssima maioria da turma, que nem todos os alunos foram solicitados a participar, factor indicativo de que os vinte e seis alunos que não responderam às questões lançadas pelo professor *poderão* ou *não* ter compreendido a intenção comunicativa do texto de Honwana.

Noutra perspectiva, cinquenta minutos de aula para dinamizar uma actividade de leitura crítico-analítica seguida de debate implica fazer-se escolhas. Teria sido aconselhável dedicar uma aula para cada uma das partes da experiência didáctico-pedagógica – em vez dos cem minutos inicialmente previstos, dedicar cento e cinquenta. No entanto, e é neste sentido que se optou por dinamizar duas actividades na mesma aula, não se poderiam «furtar» demasiadas aulas à docente responsável pela *turma-exemplo* uma vez que há pressão relativamente ao cumprimento do programa. Por esse motivo, optou-se por dividir as actividades em cem minutos, tendo consciência de que apenas duas aulas poderão ter influenciado o número de participações no momento da análise e interpretação textuais.

Já no momento dedicado à dinamização do debate, verificou-se um maior nível de participações – onze em trinta e um alunos – resultado ainda afastado da maioria (vinte *não* participações), mas já significativo. No entanto, este número de participações poderia aumentar exponencialmente se esta proposta metodológica fosse alargada ao espaço de todo o ano lectivo. Significa que alunos que não tivessem participado nestas duas aulas, seriam convidados a participar em futuras aulas, criando-se assim o hábito de ler de forma crítica e de argumentar. Um dos factores que poderá ter estado na origem de uma participação ainda não significativa foi o facto de as aulas terem sido ministradas por um professor diferente o que, em certos casos, inibe os alunos.

Crê-se, portanto, que um dos objectivos da presente monografia, foi cumprido quase na totalidade: efectuar uma experiência didáctico-pedagógica de articulação entre a leitura crítico-analítica de um texto literário e a dinamização de uma actividade de comunicação oral em sala de aula. A «percentagem» em falta para o cumprimento, na totalidade, do referido objectivo ficou a dever-se aos motivos apresentados na contra-análise das aulas ministradas (parágrafos precedentes). De qualquer forma, consideramos que o resultado foi amplamente satisfatório, quer a nível pessoal, quer a nível de todos os intervenientes nesta experiência didáctico-pedagógica.

## 4.2 A motivação para a reflexão e argumentação sobre o texto literário no Ensino Secundário em Cabo Verde: o que pensam os professores?

Resolvemos, para finalizar a presente monografia, analisar o que pensam os docentes «no terreno» sobre a leitura do texto literário e sobre a capacidade argumentativa dos alunos, no segundo ciclo do ensino secundário, em particular no décimo ano de escolaridade. Salienta-se que para não influenciar o resultado da nossa experiência em sala de aula, os questionários foram tratados apenas depois das aulas decorridas nos dias 20 e 27 de Março de 2009.

Os docentes foram de opinião que a Literatura devia ser introduzida no currículo escolar em ciclos anteriores ao segundo (houve até quem fizesse referência a uma introdução da Literatura no currículo do EBI<sup>34</sup>). Quanto à capacidade argumentativa foi genericamente referido que a maioria dos alunos não possui ainda a capacidade argumentativa sobre o texto literário, surgindo esporadicamente um ou outro aluno capaz de argumentar criticamente. O factor que interfere na capacidade argumentativa é a falta de hábitos de leitura, uma vez que os alunos do segundo ciclo terão já perdido a motivação inicialmente manifestada no EBI. Todos os inquiridos foram unânimes em afirmar que o estudo da Literatura contribui para aumentar a capacidade argumentativa – e isto nós pudemos prová-lo pela experiência realizada a partir de *As Mãos dos Pretos*, factor que nos deixou positivamente impressionados.

\* \* \*

Para a compreensão da problemática da motivação para a reflexão e argumentação sobre o texto literário no Ensino Secundário em Cabo Verde, contou-se com a colaboração de nove docentes que se disponibilizaram em colaborar connosco no preenchimento do questionário que serviu de base para a efectivação deste trabalho fim de curso, a partir do qual se obtiveram dados concretos sobre o ensino da Literatura. Neste sentido, foram aplicados nove questionários – um para cada docente de cada uma das Escolas Secundárias da Cidade da Praia - que constituíram suporte de análise e de interpretação de dados. Este foi o questionário aplicado:

---

<sup>34</sup> Ensino Básico Integrado.



## Questionário

### “Motivação para reflexão sobre o texto literário em Cabo Verde: a literatura na sala de aula”

Aplica-se o presente questionário, com o principal propósito de obter dados concretos sobre o ensino da literatura através de pesquisas no terreno, que irão servir para a elaboração do trabalho de fim de curso. Agradecemos que responda às questões colocadas de forma clara e precisa. Votos de sucesso na sua vida profissional.

Dados pessoais (Facultativo)

Nome: \_\_\_\_\_.

Idade: \_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_.

1. Tem formação superior?

Sim \_\_\_\_.

Não \_\_\_\_.

2. Há quanto tempo trabalha como professor (a) de Língua Portuguesa?

\_\_\_\_\_.

### O ensino da Literatura – Sobre o desenvolvimento da capacidade argumentativa

1. Os alunos com que se tem deparado até agora possuem espírito crítico relativamente aos tipos de texto apresentados nas aulas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

2. “O estudo da literatura ajuda na aquisição do espírito crítico”. Concorda com a afirmação? Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

3. De acordo com a sua experiência como leitor e professor, quais os requisitos prévios que um aluno deverá ter para a compreensão De acordo com a sua experiência como leitor e professor, quais os requisitos prévios que um aluno deverá ter para a compreensão dos textos literários?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

4. Para si, o espírito crítico e a capacidade argumentativa devem fazer parte dos requisitos prévios que um aluno deverá ter para a compreensão dos textos literários?

5. Quais as actividades que considera importantes para estimular a capacidade argumentativa nos alunos?

6. Conforme a resposta dada em (5), qual a idade que considera adequada para o primeiro contacto com a Literatura?

### **O Ensino da Literatura – Sobre o contacto com a Literatura**

1. Na sua opinião, qual é o perfil adequado de um professor de literatura?

2. É de opinião que um primeiro contacto com a Literatura no segundo ciclo do ensino secundário permite o desenvolvimento da capacidade argumentativa?

Sim \_\_\_\_.

Não \_\_\_\_.

Porquê?

3. As capacidades de criticar e argumentar permitirão um domínio profícuo da Língua Portuguesa? Justifique.

4. Em alguns ciclos de escolaridade, a Literatura é estudada no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Conforme o que respondeu em (3), o estudo da Literatura deve fazer parte da disciplina de Língua Portuguesa ou poderia constituir uma disciplina à parte?

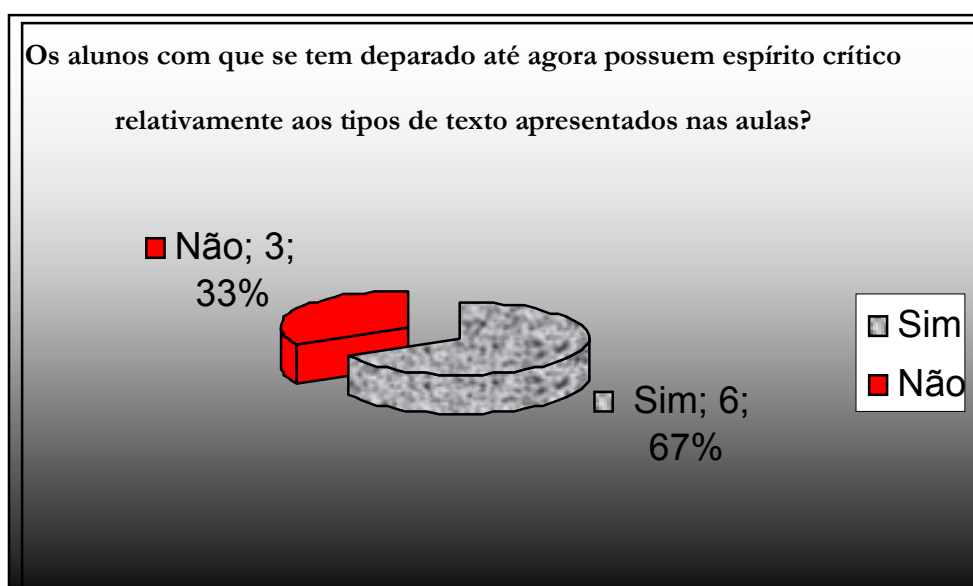
Passa-se agora à descrição dos dados. A análise e interpretação dos resultados, serão acompanhadas de gráficos ilustrativos das respostas obtidas no questionário.

Todos os docentes que responderam ao questionário intitulado “*A motivação para a reflexão sobre o texto literário em Cabo Verde: a literatura na sala de aula*” tinham formação superior, o que perfaz um total de 100%, sendo professores com largos anos de experiência profissional.

Analisando cada resposta, em particular, no grupo dedicado às questões sobre o “ensino da literatura – o desenvolvimento da capacidade argumentativa” obteve-se o seguinte resultado: seis dos inquiridos, correspondentes a 67% do universo da amostra, são de opinião que alguns alunos com que se têm deparado até agora possuem espírito crítico relativamente aos tipos de texto apresentados nas aulas, apresentando justificações diversas (o mesmo ocorreu durante a nossa experiência). Uns dizem que os alunos têm senso crítico, mas que constituem uma minoria, e que isso certamente se deve ao facto de não serem leitores activos. Outros afirmam que os alunos revelam preguiça mental que não os deixa pensar nem relacionar factos.

Contudo constatou-se que três respondentes, correspondentes a 33% dos inquiridos, admitem que genericamente os alunos não possuem capacidade argumentativa, mas que no entanto, de vez em quando, surge um ou outro aluno com manifestações de espírito crítico (na nossa experiência realizada em sala de aula participaram, em trinta alunos, uma média de dez alunos):

Gráfico 1

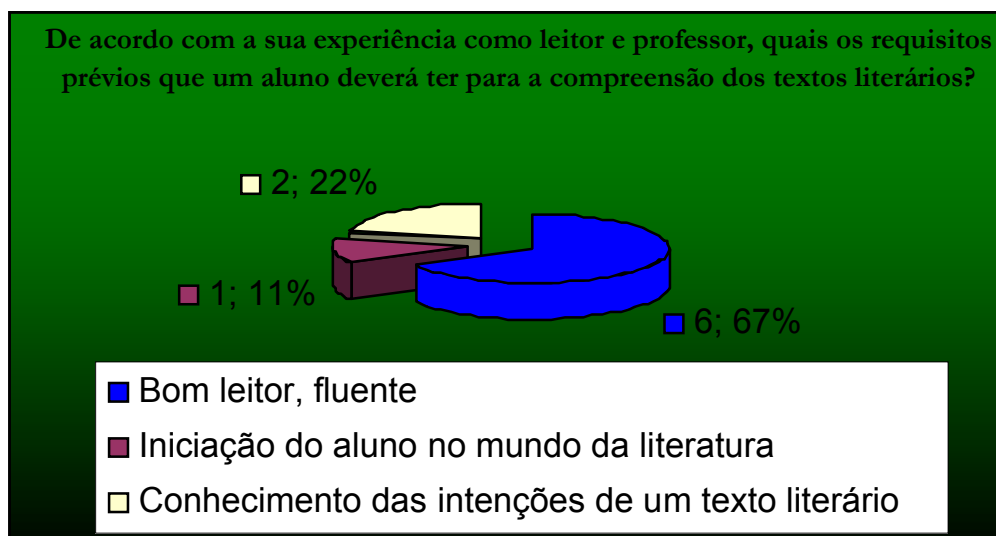


Perguntou-se também se o “estudo da literatura ajuda na aquisição do espírito crítico”. Houve unanimidade de resposta: 100% dos inquiridos partilham da opinião de que o estudo da literatura tem essa vantagem, uma vez que incute no aluno a capacidade de análise e de argumentação, que ajuda a desenvolver essa competência que se encontra latente e que só se desenvolve com o estímulo, isto é, com o exercício que visa o seu progresso. Outros afirmaram também que sim, porque sendo o texto literário um enunciado escrito que permite várias interpretações, faz com que o aluno sinta a necessidade de apresentar o seu juízo crítico, de justificar as suas ideias, de comentar, de discordar ou de concordar com as reflexões que o texto veicula. Do mesmo modo, há quem diga que é possível adquirir espírito crítico através da literatura, desde que se criem muito cedo bons leitores, interessados pela leitura, a partir da qual poderão compreender e depois argumentar. Dessa forma o aluno ampliará o seu espírito crítico.

Relativamente à terceira questão “de acordo com a sua experiência como leitor e professor, quais os requisitos prévios que um aluno deverá ter para a compreensão dos textos literários?” seis dos inquiridos, correspondentes a 67%, pensam que o primeiro passo para que o aluno compreenda o texto literário é que seja bom leitor, fluente, isto é, o aluno terá de ter hábitos de leitura. Um dos inquiridos, 11%, acredita que o primeiro passo será o da iniciação do aluno no mundo da literatura, ou seja, despertar no aluno o gosto pela leitura dos textos literários: literatura infanto-juvenil, de ficção científica e policial, argumentando que compreendendo a estrutura dos textos da literatura infanto-juvenil, há-de certamente apreciar outros tipos de textos literários.

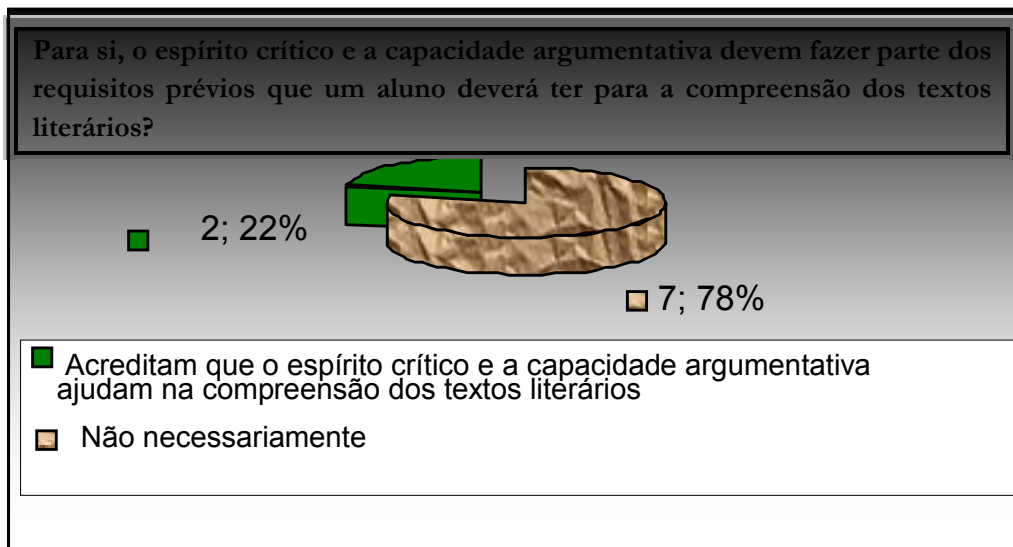
No entanto, 22% (equivalente a dois respondentes) afirma que o primeiro passo deve ser o do conhecimento das intenções de um texto literário, uma criação/invenção do autor, através da qual nos transmite as suas ideias, as suas intenções. Compreendendo as intenções do autor facilmente se compreenderá o texto. Posto isto, o segundo passo será o de interpretar o texto, levantando ideias-chave e o de dominar o léxico consultando para isso o dicionário.

Gráfico 2



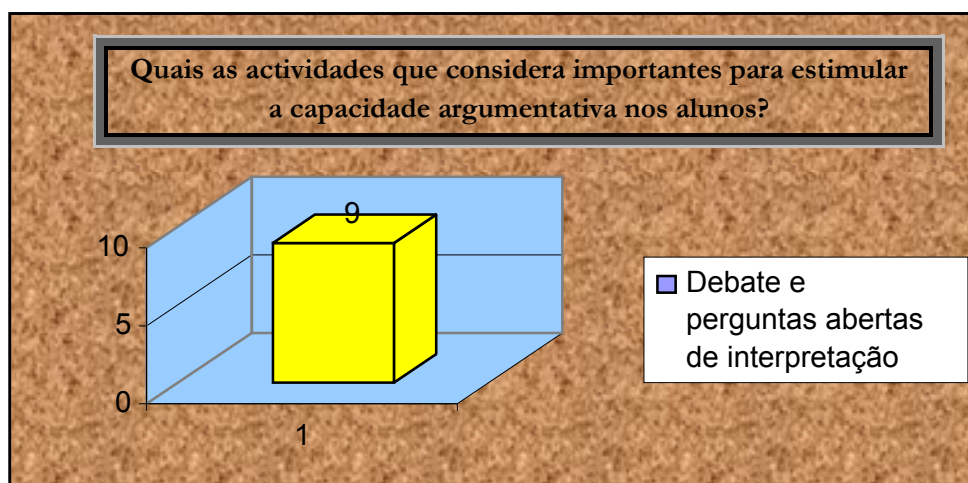
O espírito crítico e a capacidade argumentativa são dois requisitos que os alunos devem possuir para a compreensão dos textos literários. Esta constatação resulta das respostas de sete dos inquiridos (correspondentes a 78%) que acreditam que os referidos requisitos ajudam na compreensão dos textos literários, pois a partir deles consegue fazer-se uma leitura crítica o que ajuda a fundamentar as suas interpretações. Outros acham que como o texto literário exige a interpretação dos factos, é fundamental que os alunos possuam espírito crítico e capacidade argumentativa. Contudo, encontrámos dois respondentes (22%) que afirmaram “não necessariamente”, porque os textos literários são textos cuja leitura dão prazer, encarados como exercício de fruição, para “saborear expressões” ou passagens “belas”.

Gráfico 3



No que toca às actividades que podem estimular a capacidade argumentativa nos alunos, 100% dos inquiridos acredita que o debate e as perguntas abertas de interpretação são estratégias excelentes, porque aqui os alunos têm a oportunidade de se posicionarem enquanto leitores críticos, argumentando, contra-argumentando as ideias dos outros, relacionando as informações com o contexto e, por fim, expressando livremente as suas ideias.

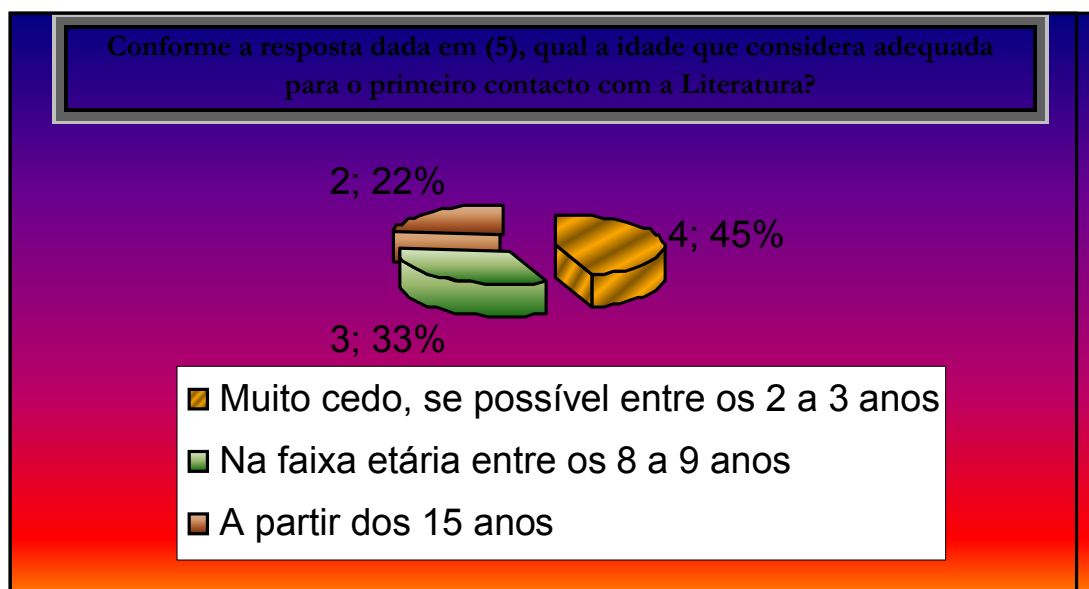
Gráfico 4



Sobre o momento adequado para o primeiro contacto com a literatura, reuniu-se consenso – todos dizem que deve ser muito cedo. 45% dos inquiridos afirma que o primeiro contacto deve ser o mais cedo possível e, ainda, a partir dos dois ou três anos dado que se a

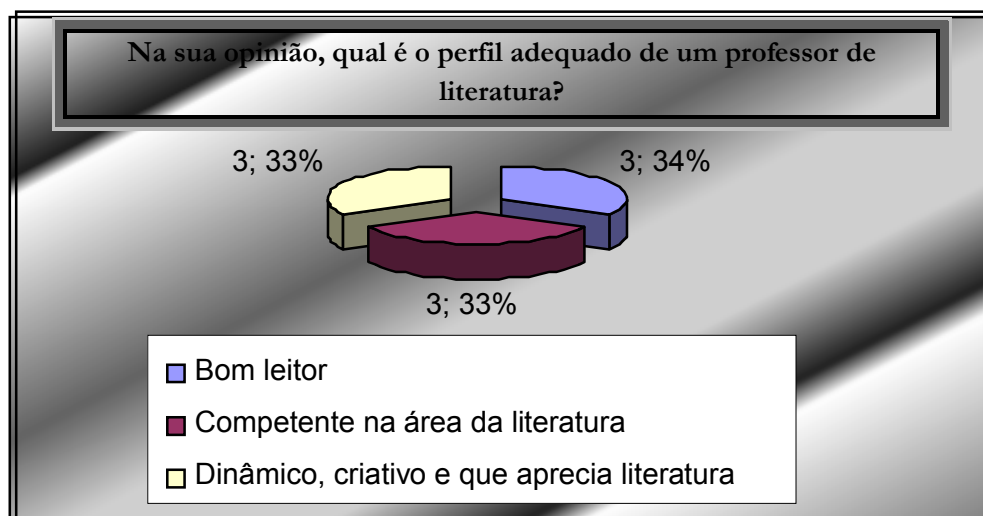
criança for habituada aos livros e às histórias da literatura infantil, terá sido dado um passo imprescindível para que mais tarde goste de ler. No entanto, 33% dos inquiridos argumentam que o aluno deve entrar em contacto com a literatura na faixa etária entre os oito e os nove anos, ou seja, logo que aprende a ler porque nessa altura, isto é, no Ensino Básico Integrado, verifica-se um maior gosto pela leitura, havendo uma maior motivação que facilita a aprendizagem. Aqui poderão ser introduzidos os textos literários e algumas noções sobre a literatura. De igual modo, dois dos inquiridos, correspondentes a 22%, dizem que o contacto com a literatura deve dar-se a partir dos quinze anos ou no décimo ano de escolaridade, porque os alunos estarão já mais maduros e munidos de espírito crítico.

Gráfico 5



Partindo para a análise da segunda parte do questionário – *O Ensino da Literatura – sobre o contacto com a Literatura*, obtiveram-se os seguintes resultados: sobre o perfil de um professor de literatura foram encontradas diferentes respostas - três dos inquiridos, correspondentes a 33%, dizem que o professor terá de ser um leitor, porque o professor que não lê, que não conhece a obra, não pode ser professor. Por outro lado, três dos inquiridos, correspondentes a 34%, acham que o professor deve ser competente, competência essa que se reflecte no conhecimento de teoria e técnicas literárias e que deve ter capacidade crítica e argumentativa. Também é imprescindível que tenha formação na área da literatura. Outros três dos inquiridos, correspondentes a 33%, pensam que o professor deve ser dinâmico, criativo, alguém que aprecie e goste de literatura, que dê aos alunos oportunidade para discutir problemas, expor opiniões e fazer apreciações.

Gráfico 6

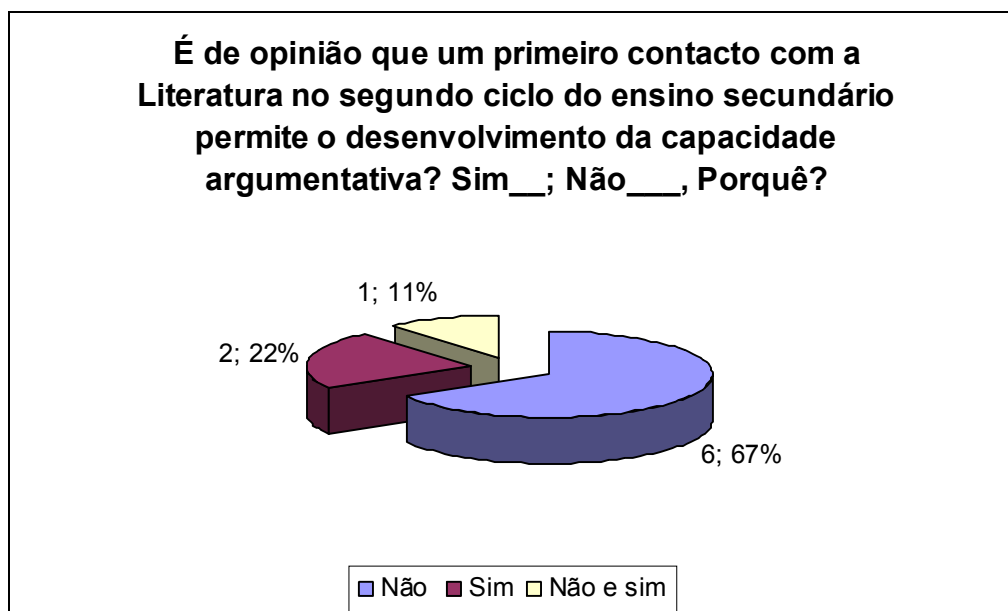


Questionando se concordam que o primeiro contacto com a literatura no segundo ciclo do ensino secundário permite o desenvolvimento da capacidade argumentativa nos alunos, seis dos inquiridos, equivalentes a 67%, acham que este contacto é demasiado tardio, isto é, não concordam que um primeiro contacto com a literatura apenas no segundo ciclo permita o desenvolvimento da capacidade argumentativa, uma vez que nessa fase os alunos não têm motivação para a leitura, chegando alguns a dizer que já estão fartos de ler e de interpretar textos. Alguns inquiridos afirmam ter-se deparado com alunos com dificuldades em expor as suas ideias em relação a um determinado texto e que, por isso, se limitam a transcrever as palavras do texto/autor. Outros afirmam que o contacto com a literatura deve ocorrer logo que o aluno saiba ler porque a aquisição desta capacidade é um processo. Acham que o desenvolvimento da capacidade argumentativa tem a ver com o conhecimento. Há alunos que mesmo não tendo contacto com a literatura são capazes de argumentar.

Somente dois dos inquiridos, correspondentes 22%, são de opinião que o primeiro contacto com a literatura no segundo ciclo do ensino secundário desperta no aluno a capacidade de argumentação e de crítica. Encontrámos, contudo, um respondente, que corresponde a 11% dos inquiridos, que afirmou que sim e não ao mesmo tempo. O inquirido disse que se o aluno nunca teve um contacto com a literatura deverá ser estimulado pelo professor a frequentar bibliotecas. Por isso, a visita de estudo a uma biblioteca é um “roteiro” imprescindível do professor nas actividades extra-curriculares a desenvolver com os alunos.

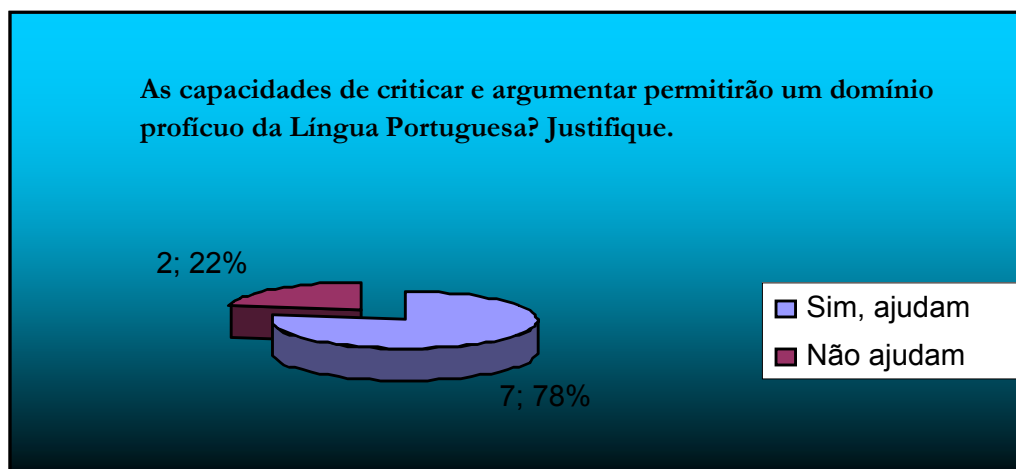


Gráfico 7



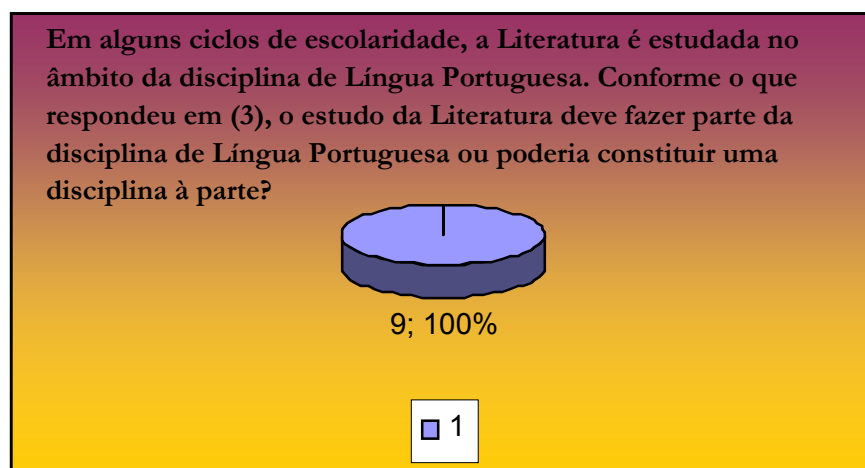
Questionados sobre se as capacidades de criticar e de argumentar permitiam um domínio profícuo da língua portuguesa, sete dos inquiridos, que correspondem a 78% da amostra, dizem que sim apresentando justificações diversas. Uns acreditam que sim porque é uma forma de praticar a língua, de preparar o aluno para a vida, ou seja, com isso o aluno desenvolverá a capacidade locutora, ganha o «à-vontade» de expor as suas ideias publicamente com um uso adequado da linguagem tanto para o público-alvo como para o contexto de uso. Outros acreditam que sim porque se o aluno for motivado a argumentar as suas opiniões e a criticar determinadas situações/ideias, mais oportunidades terá de usar a língua portuguesa e, por conseguinte, expressar-se oralmente e por escrito em língua portuguesa. Contudo, 22% percentagem correspondente a dois dos inquiridos acha que não porque muitos alunos demonstram ter uma boa capacidade crítica e argumentativa e, no entanto, não conseguem pô-la em prática correctamente, por não terem o domínio falado ou escrito da língua portuguesa.

Gráfico 8



Por último perguntou-se se a literatura deve constituir uma disciplina à parte ou se a mesma deve fazer parte da disciplina de língua portuguesa. Nove dos inquiridos, correspondentes a 100%, partilham da ideia de que a literatura deve constituir uma disciplina à parte no ensino secundário, uma vez que a Língua Portuguesa capacita os alunos para o uso correcto da língua e para o desenvolvimento de algumas habilidades (expressão dos professores), habilidades essas que os tornarão aptos para iniciarem e compreenderem de forma adequada os estudos sobre literatura. Constituindo a literatura uma disciplina à parte, criam-se admiradores de literatura, disciplina onde se expande e cultiva a arte literária. No entanto, um dos nove inquiridos, correspondente a 10% acha que a literatura deve constituir uma disciplina à parte mas só no primeiro ciclo e não nos dois últimos ciclos, mas que no terceiro ciclo poderia haver, sim, uma disciplina à parte: Literaturas Lusófonas ou Universal.

Gráfico 9



## Considerações finais

Motivados pela questão “*como desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos a partir da leitura crítico-analítica do texto literário?*” chega-se ao fim do presente trabalho, esperando ter contribuído para uma possibilidade de resposta.

No primeiro capítulo intitulado - *A leitura e os seus benefícios – Contributo da leitura na formação intelectual* - abordaram-se pontos referentes à leitura, conceito e modelos, o contributo da leitura para a formação intelectual dos alunos, a competência da compreensão escrita e as particularidades do texto literário e, por último, os requisitos necessários para a compreensão do (s) sentido (s) do texto literário, porque se crê que é a partir da leitura que se conseguem formar leitores com capacidade e competência para argumentar.

Para melhor estabelecer a conexão entre os pontos trabalhados, no segundo capítulo - *No âmbito da Didáctica da Literatura: a abordagem do texto literário* – abordou-se especificamente o texto literário, no âmbito da Didáctica da Literatura, conciliando os pontos sobre o texto literário como objecto de reflexão com as modalidades de leitura para reflexão e argumentação sobre o texto literário. Nesse ponto, realçou-se a pertinência do estudo dos textos literários na perspectiva de vários teóricos e seleccionou-se a modalidade de leitura que melhor se adequa à formulação de um ponto de vista crítico.

Já no terceiro capítulo - *a argumentação literária* - tentou-se conciliar a argumentação literária e a parte prática da presente monografia. Num primeiro momento, definiu-se teoricamente o conceito de *argumentação* e mostrou-se qual a importância da argumentação na modalidade de leitura crítico-analítica, bem como o contributo que a leitura do texto literário oferece para o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Posto isto, efectuado o devido enquadramento teórico, num segundo momento, passou-se para a componente prática – a da proposta metodológica propriamente dita. Analisou-se criticamente o conto *As Mãos dos Pretos* de Luís Bernardo Honwana e confrontou-se esta análise com a que os alunos do décimo ano de escolaridade do Liceu Domingos Ramos (*turma-exemplo*) fizeram, cujo objectivo principal foi o de verificar se eram capazes de efectuar uma argumentação crítica sobre um texto literário, a partir de uma actividade de comunicação oral – o debate. Para finalizar a parte prática fez-se a análise do questionário intitulado *A motivação para a reflexão e argumentação sobre o texto literário no Ensino Secundário em Cabo Verde: o que pensam os professores?*

Feita a súmula genérica sobre os capítulos trabalhados ao longo da presente monografia, começa-se por concluir que se pode considerar a leitura dos textos literários uma estratégia adequada para o desenvolvimento da competência da oralidade e da capacidade argumentativa, dadas as características deste tipo de texto, como a ambiguidade e a pluristratificação dos sentidos, aspectos que podem levar o professor a dinamizar, na sala de aula, uma actividade de comunicação oral – o debate. Esta actividade poderá ser precedida de uma leitura crítico-analítica, no sentido de auxiliar os alunos a desocultarem os vários sentidos do texto literário. Foi na senda deste objectivo que nos foi possível, a partir do trabalho com um texto literário – *As Mãos dos Pretos* de Luís Bernardo Honwana - dinamizar a referida actividade de comunicação oral o que possibilitou, por sua vez, a exploração da capacidade de argumentação textual.

A partir da experiência didáctico-pedagógica realizada, concluiu-se que feita a *leitura de estudo* e a *leitura crítica* de um texto literário os alunos ficaram com um espírito mais aberto para argumentarem sobre um determinado enunciado, uma vez que através destas duas modalidades de leitura é possível que os alunos formulem opiniões sobre a mensagem textual e, por fim, se posicionem sobre o mesmo. Partindo desta base, conciliou-se a leitura do texto literário com as modalidades de *leitura de estudo* e *leitura crítica* e concebeu-se uma proposta metodológica de leitura extensiva do texto literário *As Mãos dos Pretos* de Honwana, texto de carácter argumentativo, que a nosso ver, possui os elementos necessários para auxiliar o aluno a encontrar argumentos para, numa actividade posterior, articulá-los com conhecimentos prévios sobre o tema versado no texto em estudo.

Outra das conclusões a que se chegou foi a de que o texto seleccionado fez com que os alunos criassem argumentos críticos relativamente ao assunto abordado, uma vez que o mesmo apresentava muitos argumentos em torno de uma questão polémica e os alunos utilizaram esses argumentos para tecerem considerações críticas sobre o texto. Estas, por sua vez, foram verificadas na experiência didáctico-pedagógica de articulação entre a leitura do texto literário e a dinamização do debate. Constatou-se, portanto, que existem alunos do décimo ano de escolaridade que reúnem condições necessárias para, a partir do texto literário, desenvolverem as capacidades relativas à comunicação oral e à «argúcia» argumentativa.

Seleccionou-se uma turma do décimo ano de escolaridade para efectuar a experiência e conceber uma proposta de leitura crítico-analítica, porque é a partir deste nível de ensino que os alunos começam a realizar leituras integrais de textos literários, tendo em conta tanto os aspectos cotextuais como contextuais, e também porque no segundo ciclo os alunos estarão mais próximos do ensino universitário. Neste sentido, portanto, crê-se que no décimo ano de

escolaridade se devem introduzir novos paradigmas de compreensão e análise textual (afastados da mera abordagem de excertos), bem como formar alunos com competência na oralidade e com capacidade argumentativa, o que os ajudará futuramente na compreensão e análise de textos literários mais complexos.

Adquirida a competência leitora, é crucial que os alunos sejam confrontados com textos de carácter literário o mais cedo possível, porque no contacto precoce com textos literários, onde está presente a ambiguidade e a pluristratificação dos sentidos, os alunos, leitores potenciais, sentem-se «incomodados» relativamente a alguns aspectos abordados nos textos; aí terão de ser capazes de questionar e, posteriormente, formular argumentos críticos acerca do conteúdo do texto.

Da análise dos questionários, verificou-se que o primeiro contacto com a Literatura deveria ser efectuado mais cedo, porque professores experientes (67%) acha que o contacto com a Literatura no segundo ciclo é demasiado tardio, justificando que nessa fase os alunos já não estão motivados para a leitura. Esta última afirmação leva-nos a ressaltar que a *turma-exemplo* foi particularmente colaborativa relativamente a actividades propostas pelo professor, factor que se confrontado com as respostas que indicam, no geral, pouca motivação para a leitura, mostra que a *turma-exemplo* poderá ter sido uma das excepções que confirmam a regra.

Partilhamos da opinião que se justifica a iniciação, o mais cedo possível, dos alunos na Literatura, uma vez que o contacto com obras de teor literário contribui para o desenvolvimento da competência linguística e para a formação de alunos capazes de posicionar-se criticamente, argumentando sobre assuntos veiculados, não só no texto literário, mas também noutros tipos de texto. Diz-se isto porque, da análise de dados obtidos no questionário aplicado aos professores, todos partilham da ideia de que o estudo da literatura traz vantagens para a formação linguística do aluno, uma vez que incute a capacidade de análise e de interpretação e auxilia na obtenção do espírito crítico e da capacidade argumentativa, dois dos requisitos essenciais para a compreensão dos textos literários e para o domínio profícuo da Língua Portuguesa.

Assim sendo, a obra literária e a sua leitura apresentam-se como instrumento e uma actividade, respectivamente, insubstituíveis para a permanente formação intelectual, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta no aluno a sua experiência leitora e desenvolve as suas capacidades de compreensão e expressão oral e escrita, funcionando como suporte para um permanente desenvolvimento da competência linguística. Por isso, propomos que sejam trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa textos literários de autores diversos da mesma língua,

porque só assim se pode despertar nos alunos o gosto pela leitura de textos literários e para o progresso no domínio da compreensão escrita.

Também se concluiu que a leitura crítica de um texto é essencial, por permitir que o leitor adquira mais informações sobre o texto, que adquira, a partir de uma análise crítica, fundamentos para posicionar-se e, posteriormente, argumentar sobre o conteúdo do texto. Por esse motivo é fundamental que os professores criem momentos de discussão, de avaliação da leitura, a partir de uma actividade de comunicação oral – o debate, visto que se verificou que com esta actividade os alunos emitem com maior espontaneidade juízos críticos sobre o texto lido.

## Bibliografia

- AGUIAR E SILVA, Victor Manuel de, *Teoria e Metodologia Literária*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990;
- AMOR, Emília, *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*, Texto Editora, Lisboa, 1993;
- BACHMAN, Lyle, «Communicative language ability», in: *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, 1990, tradução de Niura Maria Fontana;
- CEIA, Carlos (coord.), *Didáctica da Língua e da Literatura*, volumes I e II, Livraria Almedina, Coimbra, 2000;
- GIASSEN, Jocelyne, *A compreensão na leitura*, Edições Asa, Lisboa, 1993;
- HABERMAS, Jurgen, *Comentários à Ética do Discurso*, Editorial Minerva, Frankfurt, 1991;
- LAMAS, Estela Pinto Ribeiro et.al -*Técnicas de expressão oral e escrita*, s/ed., Praia 2007;
- NIZA, Sérgio (dir.), *O Ensino da Leitura I*, Editorial Estampa, Lisboa, 1976;
- PIRES LARANJEIRA, *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*, Universidade Aberta, Lisboa, 2000;
- PROUST, Marcel, *O Prazer da Leitura*, Editorial Teorema, Lisboa, 1997;
- REIS, Carlos, *O Conhecimento da Literatura*, Livraria Almedina, Coimbra 1999;
- REIS, Carlos, *Técnicas de Análise Textual*, 3ª Edição, Coimbra, 1981;
- SANTOS, Maria Leonor, *Ensino e aprendizagem da leitura*, em comunicação apresentada no 2º Encontro Nacional de Coordenadores de Língua Portuguesa, ISE, Cidade da Praia, 2006;
- SILVA, Lino Moreira da, *Do Texto à Leitura*, Porto Editora, Porto, 1989;
- SHAW, Harry, *Dicionário de termos Literários*, Publicações Dom Quixote, 2ª edição, Lisboa, 1982;
- SAÚTE, Nelson, (org.) *As Mãos dos Pretos – Antologia do Conto Moçambicano*, Publicações D. Quixote, 1ª edição, Lisboa, 2001;
- TAVARES, Clara, *Didáctica do Português – Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*, Porto Editora, Lisboa, 2007;
- VALADARES, Lúcia, *A Transversalidade da Língua Portuguesa*, CRIAP 35, Edições Asa, Porto, 2007;
- VIGNER, Gérard, *Lire: du texte au sens*, CLE International, Paris, 1979;
- VILELA, Mário, *Gramática da Língua Portuguesa*, 2ª edição, Livraria Almedina, Coimbra, 1999;

## **Webgrafia**

- CEIA, Carlos, «Didáctica da Literatura», in [www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/), site consultado a 01/12/08;
- CEIA, Carlos, «argumentação», in [www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/), site consultado em 25/05/2009;
- ESPÍRITO SANTO, Eniel do, «Procedimentos Didácticos – Leitura», in [www.heliorocha.com.br](http://www.heliorocha.com.br), site consultado a 12/12/08;
- GRACIO, Rui, «Definições de argumentação», in [www.ruigracio.com](http://www.ruigracio.com), site consultado a 08/01/09;
- GOMES, José António, «O Projecto Vale de Letras – conclusões e contributos para um balanço», in [www.valimar.org/files/resourcesmodule/Conclus o e interven es.do](http://www.valimar.org/files/resourcesmodule/Conclus%20o%20e%20interven%20es.do) , site consultado a 01/12/08;
- PIMENTEL, Jacinta, «Sequência de Passos de Leitura para se Produzir a Elaboração/Criação de um Texto», in: [www.fadepe.com.br](http://www.fadepe.com.br), site consultado a 25/05/09;
- PEREIRA et al., «Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões» in: [www.respositorium.sdum.uminho.pt](http://www.respositorium.sdum.uminho.pt), site consultado a 14/05/09;
- REIS, José, «Regras de avaliação de um Argumento», in: [www. student.dei.uc.pt](http://www.student.dei.uc.pt), site consultado a 08/01/09;
- [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt), site consultado a 06/04/2009.



## **Anexos**

## **Anexo 1**

Conto «*As Mãos dos Pretos*», in: SAÚTE, Nelson (org.), *As Mãos dos Pretos – Antologia da Poesia Moçambicana*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 2001, (páginas 181 a 184).

## **Anexo 2**

**Palma da Mão de um preto (objecto de discussão)**



### **Anexo 3**

Planos de aula (experiência didático-pedagógica) e respectivas descrições

**Plano de aula de Língua Portuguesa (experiência didático-pedagógica)**

Ano lectivo: 2008/09

**Liceu Domingos Ramos**

2º Trimestre: 20 de Março de 2009

Turma-exemplo

Diamantino Freire

Conteúdo: O debate: conceito, regras e elementos constituintes

1ª aula

Competências	Objectivos	Conteúdo	Metodologia/estratégias	Recursos	Avaliação
<p>- Capacidade de estruturar as ideias de forma lógica;</p> <p>- Uso da língua de forma adequada, correcta e variada;</p> <p>- Capacidade de argumentação;</p> <p>- Capacidade de interacção.</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>- Identificar os elementos do debate;</p> <p>- Aplicar as regras do debate, numa situação comunicativa;</p> <p>- Indicar a ideia defendida no conto;</p> <p>- Identificar os vários argumentos apresentados pelos personagens;</p> <p>- Argumentar sobre determinadas ideias apresentadas no conto;</p> <p>- Intervir oportunamente no debate.</p>	<p>O debate: conceito, regras e elementos constituintes.</p>	<p><b>Motivação (5mn):</b> Perguntar aos alunos se têm o hábito de ouvir debates parlamentares (Vocês sabem como é que funciona um debate?)</p> <p>- Interpretação do provérbio “<b>é da discussão que nasce a luz</b>”;</p> <p><b>Desenvolvimento (35mn):</b></p> <p>- Exploração dos pré-requisitos dos alunos através das seguintes perguntas:</p> <p>a) Qual o conceito que têm de debate?</p> <p>b) Quais são os elementos que constituem um debate? (secretário, moderador, público);</p> <p>c) Qual a função de cada um dos elementos que constituem o debate?</p> <p>- De seguida, apresentam-se alguns diapositivos, no data show, com as funções do secretário, coordenador e do público e as regras de um debate;</p> <p>- Explicitação dos principais articuladores de discurso que sustentam um debate: para abrir o debate, dar opinião, manter a palavra, concordar, discordar, exemplificar, explicar, recuperar a palavra, concluir o debate.</p> <p>- <b>Conclusão:</b></p> <p><b>Avaliação (5mn):</b> Solicita-se a um ou mais alunos para fazerem a síntese da aula.</p> <p>- Distribuição do conto intitulado “<i>As Mãos dos Pretos</i>” de Honwana aos alunos.</p> <p>TPC - Alerta os alunos para a leitura do texto e para sublinharem e registarem os argumentos de cada personagem do texto, porque na próxima aula faz-se um debate sobre o assunto do conto.</p>	<p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Apagador;</p> <p>Data show.</p>	<p>Perguntas e respostas orais ao longo da aula;</p> <p>capacidade de interagir com os colegas.</p>

**Plano de aula de Língua Portuguesa (experiência didático-pedagógica)**

Ano lectivo: 2008/09

**Liceu Domingos Ramos**

2º Trimestre: 27 de Março de 2009

Turma-exemplo

Diamantino Freire

Conteúdo: Leitura Crítico-Analítica e debate sobre o conto *As Mãos dos Pretos*

2ª aula

Competências	Objectivos	Conteúdo	Metodologia/estratégias	Recursos	Avaliação
<p>- Capacidade de estruturar as ideias de forma lógica;</p> <p>- Uso da língua de forma adequada, correcta e variada;</p> <p>- Capacidade de argumentação;</p> <p>- Capacidade de interacção.</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>- Aplicar as regras do debate, numa situação comunicativa;</p> <p>- Indicar a ideia defendida no conto;</p> <p>- Identificar os vários argumentos apresentados pelos personagens;</p> <p>- Argumentar sobre determinadas ideias apresentadas no conto;</p> <p>- Intervir oportunamente no debate.</p>	<p>- Leitura crítico-analítica;</p> <p>- Debate sobre o conto “<i>As Mãos dos Pretos</i>”.</p>	<p><b>Motivação (5mn): Leitura do relatório feita por um (a) aluno (a).</b> Se uma criança vos perguntar: Por que é que as mãos dos pretos são mais claras por dentro e mais escuras por fora? O que é que respondem?</p> <p><b>Desenvolvimento (38mn):</b></p> <p>- Leitura em voz alta do conto intitulado “As Mãos dos Pretos”.</p> <p>- Avaliação da compreensão da leitura feita, a partir das perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Qual é o assunto abordado no texto?</li> <li>■ Quais são os argumentos apresentados no texto?</li> <li>■ O que é que acham desses argumentos?</li> <li>■ Dos argumentos apresentados, quais deles aceitam e quais rejeitam? Porquê?</li> </ul> <p>- De seguida apresenta-se um slide com a seguinte frase: “(...) <b>foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra de homens...Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer coisa são homens (...).</b>” Os alunos comentam a frase.</p> <p>- Distribuição dos papéis: moderador – desempenhado pelo professor; secretário (a) – indica-se um aluno; público – alunos da turma;</p> <p>- Início do debate com a apresentação, num diapositivo, da seguinte questão:</p> <p><b>Será que em pleno século XXI os homens ainda continuam com a ideia de que são diferentes?</b></p> <p>Após o debate sobre a frase acima transcrita, apresenta-se um outro diapositivo com a frase: “<b>Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.</b>” (Declaração Universal dos Direitos Humanos)</p> <p>- Encerramento do debate com a apresentação do relatório final pelo secretário (a).</p> <p><b>Avaliação (2mn):</b> Solicita-se a um ou mais alunos para fazerem a síntese da aula.</p>	<p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Apagador;</p> <p>Texto <i>As Mãos dos Pretos</i></p> <p>Data show.</p>	<p>Perguntas e respostas orais ao longo da aula;</p> <p>capacidade de interagir com os colegas, a partir da argumentação utilizada.</p>

## Liceu Domingos Ramos – Praia

Plano descritivo da 1ª aula

*Turma-exemplo*

20/03/09

**Conteúdo: O debate: conceito, regras e elementos constituintes**

**Professor:** Cumprimenta os alunos – Bom dia a todos.

Alunos: Bom dia.

**Professor:** apresentação do professor aos alunos da turma.

“”

### 1. Motivação (5mn):

- **Professor:** Pergunta aos alunos se têm o hábito de ouvir debates parlamentares.

- **Alunos:** Sim/não.

- **Professor:** Vocês sabem como é que funciona um debate?

- **Alunos:** Sim/Não.

- **Professor:** Apresentação de um diapositivo com o provérbio: **“É da discussão que nasce a luz”**.

- **Professor:** Pergunta qual é o sentido/significado do provérbio.

- **Alunos:** Interpretação do provérbio. **“Da discussão de opiniões contraditoriamente apresentadas surge muitas vezes a verdade”**.

### 2. Desenvolvimento (35mn):

- **Professor:** Explora o conhecimento prévio dos alunos através das seguintes perguntas:

a) Qual é o conceito que têm de debate?

- **Alunos:** respostas múltiplas (discutir um tema, troca de opiniões sobre um determinado assunto...);

- **Professor:** Apresenta um diapositivo com o conceito de debate.

- **Alunos:** Registam a definição no caderno diário.



- **Professor:** Quais são os elementos que constituem um debate?
  - **Alunos:** Respostas variadas (coordenador, secretário, adjunto, observadores, público);
  
  - **Professor:** Qual é a função de cada um desses elementos?
  - **Alunos:** Respostas múltiplas.
  - **Professor:** Apresenta num diapositivo as funções de cada um dos elementos que constituem um debate.
  - **Alunos:** Registam as referidas funções no caderno diário.
  - **Professor:** Já temos o conceito de debate, os elementos que constituem um debate; agora, o que falta? Podemos fazer um debate só com esses aspectos?
  - **Alunos:** (deverão indicar que faltam as regras de um debate).
  
  - **Professor:** Quais são as regras do debate que vocês conhecem?
  - **Alunos:** Respostas múltiplas.
  - **Professor:** Apresenta num diapositivo as regras de um debate.
  - **Alunos:** Registam-nas no caderno diário.
  - **Professor:** Vocês conhecem alguns expoentes linguísticos que se usam aquando de um debate? Ou seja, para dar início ao debate há expressões que se usa, assim como também para fechar o debate, recuperar a palavra, concluir o raciocínio etc. Quais são essas expressões?
  - **Alunos:** Respostas múltiplas.
  - **Professor:** Apresentação de um diapositivo com os expoentes linguísticos que se usa num debate: Para abrir o debate, dar opinião, manter a palavra, concordar, discordar, exemplificar, explicar, recuperar a palavra, concluir o debate.
  - **Professor:** Registem no vosso caderno diário.
- 3. Conclusão da aula (5mn):**
- **Professor:** Distribuição do conto intitulado “*As Mãos dos Pretos*” aos alunos. Façam a leitura do conto em casa e sublinhem os argumentos de cada personagem do texto, porque na próxima aula que será de hoje a oito dias, faremos um pequeno debate sobre o conteúdo deste conto.
  - **Professor:** Agradece à turma pela atenção.

## **Liceu Domingos Ramos – Praia**

**Plano descritivo da 2ª aula**

***Turma-exemplo***

**27/03/09**

**Conteúdo: O debate sobre o assunto versado no conto “*As Mãos dos pretos*”**

**Professor:** Cumprimenta os alunos – Bom dia a todos.

**Alunos:** Bom dia.

**Professor:** Bem dispostos

### **3. Motivação (5mn):**

**Leitura do relatório feita por um (a) aluno (a).**

- **Professor:** Se uma criança vos perguntar: Por que é que as mãos dos pretos são mais claras por dentro e mais escuras por fora? O que é que responderiam?

- **Alunos:** Respostas diversas

### **4. Desenvolvimento (35mn):**

- **Professor:** Solicita a um aluno que dê início a leitura do texto intitulado “*As mãos dos Pretos*”.

- **Alunos:** Fazem a leitura do texto, respeitando as normas da leitura.

- **Professor:** Avalia a leitura feita, a partir das seguintes perguntas: Qual é o assunto abordado no texto?

- **Alunos:** O assunto: **A palma das mãos dos pretos são mais claras que o resto do corpo.**

- **Professor:** Quais são os argumentos apresentados no texto?

- **Alunos:** “porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, sem as exporem ao sol”; “para não sujarem a comida do patrão”; “porque sempre apanhavam o algodão branco de Virgínia”; porque só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés”; “porque tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia” (...)

- **Professor:** O que acham desses argumentos apresentados pelo narrador?

- **Alunos:** Respostas múltiplas.

- **Professor:** Dos argumentos apresentados quais deles aceitam e quais rejeitam? Porquê?

- **Alunos:** Respostas diversas.

- **Professor:** Apresentação de um slide com a seguinte frase: **“(...) foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra de homens...Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer coisa são homens (...).”**

- **Professor:** Solicita a um aluno para comentar a frase.

- **Alunos:** (deverão dizer que a frase tenta equilibrar/igualar os feitos dos homens, isto é, tudo que eles fazem são iguais, independentemente de ter sido feito por um branco ou por um preto).

- **Professor:** Distribuição dos papéis: moderador – desempenhado pelo professor; secretário (a) – indica-se um aluno; público – alunos da turma;

- **Professor/moderador** - Inicia o debate com a apresentação num diapositivo a seguinte questão:

- **Professor:** **Será que em pleno século XXI ainda os homens continuam com a ideia de que são diferentes?**

- **Alunos:** Debatem.

**Obs.** O professor ao longo do debate sempre irá reforçar a ideia dos alunos, propondo, contrapondo com perguntas no sentido de não deixar o debate esmorecer.

- **Professor:** Após os alunos terem debatido sobre a primeira frase, apresenta-se num outro diapositivo a seguinte frase: **“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.”** (Declaração Universal dos Direitos Humanos)

- Encerramento do debate com a apresentação do relatório final pelo secretário (a).

- **Professor:** Solicita a um ou mais alunos para fazerem a síntese da aula.

- **Alunos:** Fazem a síntese da aula.

- **Professor:** Agradece a todos os alunos e a professora. Bem hajam.

#### **Anexo 4**

CD com gravação audio das duas aulas de leitura crítico-analítica e de debate  
(experiência didático-pedagógica)